

UNIVERSIDADE DE LISBOA



“não sei desenhar...”

Desenvolvimento da Expressividade no Desenho

Carlos Manuel Costa Domingos

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
orientado pela Professora Doutora Odete Rodrigues Palaré
e coorientado pela Mestre Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço a orientação das professoras Odete Palaré e Ana Sousa que sempre se mostraram disponíveis, motivantes, rigorosas e principalmente amigas, durante o período de concretização deste projeto que é para mim tão importante.

Agradeço aos alunos que integraram a turma onde foi implementada a unidade de trabalho, no contexto da *Prática de Ensino Supervisionada*, e à professora cooperante Ana Sofia Gonçalves, com quem tive a oportunidade de colaborar, por terem tornado possível o sonho de experienciar, pela primeira vez como professor, o mundo do ensino das artes visuais.

Agradeço também ao *Colégio Pedro Arrupe*, que depositou em mim tamanha confiança e me deu imensa liberdade na concretização deste projeto.

Agradeço aos colegas de turma, pelo companheirismo e amizade, que tornaram este percurso académico inesquecível.

Agradeço aos meus amigos, pelo apoio na decisão de ingressar no *Mestrado em Ensino de Artes Visuais*, numa fase tão sensível e decisiva da minha vida.

Agradeço aos professores que me acompanharam ao longo de todo o meu percurso académico, por terem contribuído para a formação da minha identidade, não só enquanto aluno, mas também enquanto professor, que espero vir a ser. Agradeço especialmente ao professor António Rosa por, desde criança, me ter feito sonhar ser o profissional que ele próprio é, tornando-se uma referência para mim.

Agradeço à Susana Silva, minha companheira, e a toda a minha família, por tornarem este sonho possível e me terem ajudado quando precisei sem hesitar.

Em suma, gostaria de deixar o meu agradecimento a todos os que fizeram parte imprescindível deste percurso, que teve início desde o momento em que comecei a sonhar “ser professor”.

(página deixada intencionalmente em branco)

RESUMO

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais reflete sobre a concepção e concretização de um projeto pedagógico realizado no Colégio Pedro Arrupe. Este projeto foi desenvolvido no âmbito da disciplina de *Desenho A*, durante o 2.º e 3.º períodos do ano letivo 2014/2015, com alunos do 10.º ano do Curso Geral de Artes Visuais.

Os alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos, foram os responsáveis por inaugurar este curso no Colégio Pedro Arrupe, pois foi precisamente no seu primeiro ano do ensino secundário que, pela primeira vez, foi alcançado o número de inscrições necessárias para que o curso fosse aberto.

No início das aulas, embora os alunos demonstrassem uma forte paixão pelo mundo das artes, ainda revelavam muita imaturidade quanto ao envolvimento com o mesmo, o que se refletia nas suas capacidades de observação e de representação pouco desenvolvidas. Deste modo, esta intervenção procurou, não só melhorar as competências de observação e de expressividade gráfica, através da mediação de vários exercícios e da experimentação de técnicas representativas, mas também, e principalmente, desenvolver nos alunos a consciencialização e sentido crítico em relação ao mundo que os rodeia, isto é, o entendimento da influência desse mundo no seu crescimento, como ser criador e como ser humano.

A intervenção contou com um total de 18 aulas, correspondentes a 24 blocos de 60 minutos cada, tendo incidido sobre atividades distintas, entre as quais uma visita de estudo e a preparação de uma exposição final.

De modo a realizar uma intervenção consciente e informada, recorreu-se à investigação sobre o desenvolvimento cognitivo e psicossocial do adolescente, a técnicas de agilização do pensamento criativo e a experiências técnicas, que permitissem uma atividade pedagógica produtiva e focada no desenvolvimento do aluno como artista e ser humano.

Palavras-chave: Desenho, Artes Visuais, Ensino Secundário, Criatividade, Expressão

(página deixada intencionalmente em branco)

ABSTRACT

This Supervised Teaching Practice report in Visual Arts Education, reflects on the design and implementation of an educational project carried out in Pedro Arrupe College. This was developed during the 2nd and 3rd period of the academic year 2014/ 2015, with students of the 10th year of the General Course of Visual Arts, under the discipline of Drawing A.

The students aged between 15 and 16 years, were responsible for inaugurating the course referred to in Pedro Arrupe College in the academic year 2014/2015, since it had not existed in previous years the minimum number of subscribers so that it could be created.

At the beginning of classes, although demonstrating a strong passion for the art world, all students still showed a lot of immaturity about the involvement with it, a factor which was reflected in their very little developed observation and representation skills. Thus, this intervention sought not only to improve the skills of observation and graphic expressiveness through the mediation of various exercises and experimentation of representative techniques, but also and mainly develop in students the awareness and critical sense in relation to the world that surrounds them and the understanding of its influence on its growth as artist and human being.

The intervention had a total of 18 classes, corresponding to 24 blocks of 60 minutes each, and focused on different activities, including a study visit and the preparation of a final exposure.

In order to realize a conscious and informed intervention, appealed to the research on cognitive and psychosocial development of adolescents, streamlining techniques of creative thinking and technical experience that allowed a productive educational activity and focused on the development of the student as an artist and human.

Keywords: Drawing, Visual Arts, Secondary Education, Creativity, Expression

(página deixada intencionalmente em branco)

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	xiv
ÍNDICE	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
ÍNDICE DE QUADROS.....	xxii
INTRODUÇÃO	1
Enquadramento Teórico.....	3
1.1. Paradigmas da educação artística.....	3
1.2 O contributo da arte na educação.....	4
1.3 Educação artística pós-moderna.....	7
1.4 O Desenho	9
1.4.1 Curso de Artes Visuais - Disciplina de Desenho A	9
1.4.2 Desenhar	11
1.4.3.1 O Ensino do Desenho em Portugal – a razão em prol da utilidade.....	13
1.4.3.2 O Ensino do Desenho em Portugal – a emoção em prol da razão	17
1.5 O Desenvolvimento do Adolescente	21
1.5.1 Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget	22
1.5.2 Teoria Psicossocial do Desenvolvimento de Erikson	24
1.5.3 Modelos de aprendizagem	26
1.5.4 Bruner e a Aprendizagem por Descoberta.....	27
1.5.5 Desenvolvimento da fruição estética – linhas orientadoras para a educação	29
1.6 A Criatividade	32
1.6.1 A ideia segundo Guy Aznar.....	34
1.6.2 Criatividade como Criação Artística e como Produção de Ideias.....	35
1.6.3 Etapas do Processo Criativo	36
1.6.4 O Ensino como propulsor da criatividade.....	38
Caraterização do Contexto Escolar	39
2.1 Caraterização da Escola	39
2.1.1 Parceiros Educativos e Protocolos	41
2.1.2 Contexto histórico.....	41
2.1.3 Situação do ensino	42
2.1.4 Projeto educativo	43
2.1.5 Pedagogia Inaciana	44
2.2 Caraterização da Turma.....	45
2.2.1 Caraterização Socioeconómica e Cultural	46

2.2.2 Contexto Socioeducativo	47
Conceção do Projeto Pedagógico	51
3.1 Problema de Investigação	51
3.2 Objetivo de Intervenção.....	53
3.3 Metodologia de Investigação – Ação.....	54
3.4 Apresentação da Unidade Didática.....	54
3.5 Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo”	58
3.6 Estratégias de Ensino	59
3.6.1 Desenho Mimético – Desenho Perspético	59
3.6.2 Estruturação do Pensamento e do Desenho – Ferramentas Auxiliares	59
3.6.4 Desenho Expressivo – Experimentação de materiais e motivação individual.....	61
3.6.5 Visita de Estudo.....	61
3.6.6 Exposição Temporária.....	62
3.6.7 Blogue.....	62
3.6.8 Meios de Comunicação Informáticos – E-mail e Facebook	64
Implementação do Projeto Pedagógico	65
4.1 Descrição sumária das aulas.....	65
1ª Aula Desenho mimético de observação, desenho perspético	65
2ª Aula Desenho Mimético de Observação, Desenho Perspético	70
3ª Aula Desenho Mimético de Observação, Desenho Perspético	72
4ª Aula Desenho Expressivo, Projeto Individual “A Minha Viagem”.....	74
5ª Aula Desenho Expressivo, Projeto Individual “A Minha Viagem”.....	77
6ª Aula Desenho Expressivo, Projeto Individual “A Minha Viagem”.....	78
7ª Aula Desenho Expressivo, Projeto Individual “A Minha Viagem”.....	80
8ª Aula Desenho Expressivo, Projeto Individual “A Minha Viagem”.....	81
9ª Aula Desenho Expressivo, Projeto Individual “A Minha Viagem”.....	82
10ª Aula Desenho Expressivo, Projeto Individual “A Minha Viagem”.....	85
11ª Aula Desenho Expressivo, Projeto Individual “A Minha Viagem”.....	86
12ª Aula Desenho Expressivo, Projeto Individual “Quem Sou Eu”	88
13ª Aula Desenho Expressivo, Projeto Individual “Quem Sou Eu”	91
14ª Aula Desenho Expressivo, Projeto Individual “Quem Sou Eu”	93
15ª Aula Desenho Expressivo, Projeto Individual “Quem sou eu?”	94
16ª Aula Desenho Expressivo, Projeto Individual “Quem Sou Eu”	95
17ª Aula Visita de Estudo “A Nossa Viagem”	96
18ª Aula Exposição Temporária	99
4.3 Análise e discussão dos resultados	101
4.3.1 Métodos e técnicas de avaliação utilizadas.....	101

4.3.2 Dados de Avaliação Recolhidos	102
4.3.3 Análise e interpretação dos resultados.....	103
4.3.3.1 Desenho mimético de observação.....	104
4.3.3.2 Desenho Expressivo.....	108
Projeto Individual “A Minha Viagem” Passado	110
Projeto Individual “A Minha Viagem” Presente.....	111
Projeto Individual “A Minha Viagem” Futuro	112
Projeto individual “A minha viagem” Completo	113
Projeto Individual “Quem Sou Eu” Estudo - Final	114
4.3.3.3 Visita de Estudo “A Nossa Viagem”	117
4.3.3.4 Resultado Global	118
Conclusão	120
Referências bibliográficas	125
Webgrafia	128
Apêndices	129
Apêndice A. Heteroavaliação	131
Apêndice B. Autoavaliação	133
Apêndice C. Pautas de avaliação.....	135
Apêndice D. Questionário realizado aos alunos do 10ºD	136
Apêndice E. Avaliação da Professora Cooperante	142
Anexos	143
Anexo A. Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo”	145
Anexo B. Enunciado da 1ª Fase da Unidade Curricular	152
Anexo C. Enunciado da 2ª Fase da Unidade Curricular – 1º Projeto Individual	154
Anexo D. Enunciado da 2ª Fase da Unidade Curricular – 2º Projeto Individual	155
Anexo E. Enunciado da Visita de Estudo	156
Anexo F. Cartaz da Exposição.....	157
Anexo G. Textos escritos pelos alunos do 10ºD: “O que é um bom desenho?”	158

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Vista aérea do Colégio Pedro Arrupe	43
Figura 2. Ilustração do Caderno do Projeto Individual “A Minha Viagem”	57
Figuras 3 e 4. Fotografias exemplares da base de acrílico e da sua utilização	60
Figuras 5 e 6. Primeiros momentos da 1ª Aula	66
Figuras 7 e 8. Imagens exemplares de desenho mimético de Nathan Walsh.....	67
Figuras 9 e 10. Imagens exemplares de desenhos expressivos de A. Niel e M. Mourão	67
Figuras 11 e 12. Exemplificação de concretização de desenho perspetico	68
Figuras 13 e 14. Concretização do Ex. Nº1	69
Figuras 15 e 16. Concretização do Ex. Nº1	69
Figuras 17 e 18. Concretização do Ex. Nº2	71
Figuras 19 e 20. Concretização do Ex. Nº3	73
Figuras 21 e 22. Imagens exemplares de desenhos realizados por Ricardo Josué.....	76
Figuras 23 e 24. Imagens exemplares de desenhos realizados por Iara Abreu	76
Figuras 25 e 26. Concretização da primeira parte do Projeto Individual “A Minha Viagem” - Passado	77
Figuras 27 a 30. Concretização e exposição da primeira parte do Projeto Individual “A Minha Viagem” - Passado	78
Figura 31 a 34. Processo de concretização da primeira parte do Projeto Individual “A Minha Viagem” – Passado. Alunos A, C, D e E.....	79
Figura 35 a 38. Processo de concretização da segunda parte do Projeto Individual “A Minha Viagem” – Presente. Alunos A, C, D e E	83
Figuras 39 e 40. Concretização da segunda parte do Projeto Individual “A Minha Viagem” – Presente. Alunos A, C, D e E	84
Figura 41 a 44. Processo de concretização da terceira parte do Projeto Individual “A Minha Viagem” – Futuro. Alunos A, C, D e E.....	87
Figuras 45 e 46. Concretização da primeira parte do Projeto Individual “Quem Sou Eu” – Estudo.	89
Figura 47 e 48. Concretização da primeira parte do Projeto Individual “Quem Sou Eu” – Estudo.	89
Figura 49 a 52. Concretização da primeira parte do Projeto Individual “Quem Sou Eu” – Estudo.	90
Figuras 53 e 54. Exposição da primeira parte do Projeto Individual “Quem Sou Eu” – Estudo.....	90
Figura 55 a 58. Concretização da segunda parte do Projeto Individual “Quem Sou Eu” – Final.	92

Figuras 59 e 60. Concretização da segunda parte do Projeto Individual “Quem Sou Eu” – Final.	93
Figura 61 a 64. Concretização da segunda parte do Projeto Individual “Quem Sou Eu” – Final.	94
Figuras 65 e 66. Primeira parte da Visita de Estudo “A Nossa Viagem” – <i>Urban Sketchs</i>	96
Figura 67 a 70. Primeira parte da Visita de Estudo “A Nossa Viagem” – <i>Urban Sketchs</i>	97
Figuras 71 e 72. Segunda parte da Visita de Estudo “A Nossa Viagem” – Reflexão através do Desenho	98
Figura 73 a 79. Exposição Temporária	100
Figura 80 a 82. Desenho Perspético, Exercício Nº1 – Aluno A.....	104
Figura 83 e 84. Desenho Perspético, Exercício Nº1 – Aluno B.....	104
Figura 85 a 87. Desenho Perspético, Exercício Nº1 – Aluno C.....	104
Figura 88 a 90. Desenho Perspético, Exercício Nº1 – Aluno D.....	104
Figura 91 e 92. Desenho Perspético, Exercício Nº1 – Aluno E.....	104
Figura 93 e 94. Desenho Perspético, Exercício Nº2 – Aluno A.....	105
Figura 95. Desenho Perspético, Exercício Nº2 – Aluno B	105
Figura 96 e 97. Desenho Perspético, Exercício Nº2 – Aluno C.....	105
Figura 98 a 100. Desenho Perspético, Exercício Nº2 – Aluno D.....	105
Figura 101 e 102. Desenho Perspético, Exercício Nº2 – Aluno E.....	105
Figura 103 e 104. Desenho Perspético, Exercício Nº3 – Aluno A.....	106
Figura 105. Desenho Perspético, Exercício Nº3 – Aluno B	106
Figura 106 e 107. Desenho Perspético, Exercício Nº3 – Aluno C.....	106
Figura 108 a 110. Desenho Perspético, Exercício Nº3 – Aluno D.....	106
Figura 111. Desenho Perspético, Exercício Nº3 – Aluno E.....	106
Figura 112. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Passado – Aluno A.....	110
Figura 113. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Passado – Aluno C	110
Figura 114. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Passado – Aluno D.....	110
Figura 115. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Passado – Aluno E	110
Figura 116. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Presente – Aluno A	111
Figura 117. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Presente – Aluno C	111
Figura 118. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Presente – Aluno D	111
Figura 119. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Presente – Aluno E.....	111
Figura 120. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Futuro – Aluno A	112
Figura 121. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Futuro – Aluno C	112
Figura 122. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Futuro – Aluno D.....	112
Figura 123. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Futuro – Aluno E.....	112

Figura 124. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Caderno Completo-Aluno A ...	113
Figura 125. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Caderno Completo-Aluno C ...	113
Figura 126. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Caderno Completo-Aluno D ...	113
Figura 127. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Caderno Completo-Aluno E....	113
Figura 128 e 129. Projeto Individual “Quem Sou Eu” , parte “Estudo” e parte “Final”– Aluno A	114
Figura 130 e 131. Projeto Individual “Quem Sou Eu” , parte “Estudo” e parte “Final”– Aluno B	114
Figura 132 e 133. Projeto Individual “Quem Sou Eu” , parte “Estudo” e parte “Final”– Aluno C	114
Figura 134 e 135. Projeto Individual “Quem Sou Eu” , parte “Estudo” e parte “Final”– Aluno D	115
Figura 136 e 137. Projeto Individual “Quem Sou Eu” , parte “Estudo” e parte “Final”– Aluno E.....	115
Figura 138 a 140. Visita de Estudo “A Nossa Viagem”– Aluno A	117
Figura 141 a 143. Visita de Estudo “A Nossa Viagem”– Aluno B.....	117
Figura 144 a 146. Visita de Estudo “A Nossa Viagem”– Aluno C.....	117
Figura 147 e 148. Visita de Estudo “A Nossa Viagem”– Aluno D	117
Figura 149 a 150. Visita de Estudo “A Nossa Viagem”– Aluno E.....	117

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. População Escolar	39
Quadro 2. Número de Professores e Educadores por Ciclo	40
Quadro 3. Estrutura do Departamento de Artes Visuais	40
Quadro 4. Tipos de Contrato de Trabalho dos Docentes/ Não Docentes.....	40
Quadro 5. Curso de Artes Visuais – Comunidade do curso geral Científico-Humanístico de Artes Visuais	45
Quadro 6. Curso de Artes Visuais - Estrutura da Turma 10ºD	46
Quadro 7. Turma 10ºD – Agregado Familiar.....	46
Quadro 8. Turma 10ºD – Habilitações Literárias do Agregado Familiar	47
Quadro 9. Estrutura do Curso de Artes Visuais – 10ºD	48
Quadro 10. Turma 10ºD – Horário	49
Quadro 11. Turma 10ºD – Avaliações do 1º, 2º e 3º Período	50
Quadro 12. Estrutura da Unidade Didática – “Desenho Expressivo”	55
Quadro 13. Utilidades e obstáculos das ferramentas auxiliares utilizadas.....	61
Quadro 14. Utilidades e obstáculos do blogue.....	63

Quadro 15. Funcionalidades dos meios de comunicação informáticos	64
Quadro 16. Fases da unidade didática: desenho mimético (1ª Fase) e desenho expressivo (2ª Fase).....	65
Quadro 17. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”.....	70
Quadro 18. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”.....	72
Quadro 19. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”.....	74
Quadro 20. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”.....	77
Quadro 21. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”.....	78
Quadro 22. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”.....	80
Quadro 23. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”.....	81
Quadro 24. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”.....	82
Quadro 25. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”.....	85
Quadro 26. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”.....	86
Quadro 27. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”.....	88
Quadro 28. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”.....	91
Quadro 29. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”.....	93
Quadro 30. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”.....	94
Quadro 31. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”.....	95
Quadro 32. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”.....	96
Quadro 33. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”.....	99
Quadro 34. Turma 10ºD - Ficha de Regime de Avaliação: Unidade Curricular “Desenho Expressivo”	118
Quadro 35. Turma 10ºD – Evolução das Avaliações na disciplina de Desenho A..	119
Quadro 36. Turma 10ºD - Pautas de Avaliação 1º, 2º e 3º Período (sequencialmente)	135
Quadro 37. Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo” – Aulas Nº 1, 2 e 3	145
Quadro 38. Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo” – Aulas Nº 4, 5 e 6.....	146
Quadro 39. Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo” – Aulas Nº 7, 8 e 9.....	147
Quadro 40. Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo” – Aulas Nº 10 e 11	148
Quadro 41. Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo” – Aulas Nº 12 e 13.....	149
Quadro 42. Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo” – Aulas Nº 14 e 15.....	150
Quadro 43. Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo” – Aulas Nº 16, 17 e 18.....	151

(página deixada intencionalmente em branco)

INTRODUÇÃO

O presente relatório, realizado no contexto do Mestrado em Ensino das Artes Visuais da Universidade de Lisboa, apresenta a unidade curricular implementada e os dados sobre o desenvolvimento do estágio pedagógico recolhidos, que detalham todo o processo desenvolvido, dividindo-se essencialmente em quatro capítulos distintos: o enquadramento teórico, a caracterização do contexto escolar, a conceção da unidade e a sua concretização em si.

O primeiro capítulo que corresponde à fundamentação teórica é pertinente para a intervenção informada e consciente deste projeto. A sua primeira parte incide sobre a importância da educação artística. Nela, são inicialmente analisados os paradigmas da educação artística segundo Arthur Efland (1990) com foco na corrente *expressiva-psicanalítica*, e posteriormente abordado o panorama educativo na realidade pós-moderna. Em seguida, são apresentados os contributos da arte na educação e aprofundadas as considerações de Elliot E. Eisner em relação às necessidades e preocupações pedagógicas das artes na atualidade.

Na segunda parte deste capítulo, é dedicada uma breve abordagem ao desenho enquanto disciplina, incidindo-se sobre as particularidades de *Desenho A*, desde a sua definição até ao estudo de métodos de ensino desta prática artística.

Seguidamente, a terceira parte foca a aprendizagem do aluno, sendo inicialmente estudado o desenvolvimento do adolescente com base nas teorias do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget e do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson. Posteriormente, é feita uma breve abordagem ao modelo de Aprendizagem por Descoberta de Jerome Bruner. Ainda neste capítulo, são examinadas linhas orientadoras para a educação delimitadas pelas teorias aqui apresentadas, com o acompanhamento de considerações de Viktor Lowenfeld.

Para finalizar este capítulo relativo ao enquadramento teórico, é apresentado um breve e necessariamente incompleto estudo sobre a criatividade, passando pela identificação do seu significado, a sua importância na criação artística e a sua influência no ensino. São também analisadas técnicas que permitam o desenvolvimento do pensamento criativo, postuladas por vários autores.

O segundo capítulo define-se pela investigação sobre uma realidade educativa específica. Primeiramente, é realizada a caracterização da escola, para,

posteriormente, ser apresentada a caracterização socioeconómica, cultural, e socioeducativa da turma. De forma a sustentar o relatório, aproximando os leitores da realidade educativa da intervenção realizada, são apresentados ainda documentos, como o projeto educativo e o regulamento interno do Colégio Pedro Arrupe, em paralelo com a comunicação constante com o seu corpo docente e alunos.

Continuamente, o terceiro capítulo define-se pela conceção do projeto pedagógico, abordando questões relacionadas com a planificação da unidade didática tendo em conta as características específicas da escola e da turma, bem como o projeto curricular da turma na disciplina de *Desenho A* do 10.º Ano. Neste capítulo, são expostos inicialmente o problema de investigação e o objetivo de intervenção, é depois apresentada a unidade didática e os conteúdos nela envolvidos, sendo, por fim, descritas detalhadamente as várias fases de desenvolvimento do projeto: visita de uma exposição temporária; apresentação recorrendo a meios de comunicação informáticos; visita de estudo; proposição de exercícios de desenho mimético; estruturação do Desenho; libertação do Desenho; e o desenho expressivo).

O quarto e último capítulo caracteriza-se pela apresentação e reflexão conclusiva sobre os resultados do projeto concretizado. Este capítulo encontra-se organizado primeiramente pela descrição das aulas em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, incluindo, naturalmente, a visita de estudo e a exposição realizada pelos alunos. Depois de apresentados os métodos de avaliação, será então realizada uma apreciação dos resultados obtidos.

Para concluir, neste relatório é apresentada uma reflexão sobre a prática pedagógica, os pontos positivos e negativos que surgiram durante a sua concretização, assim como a relevância e eficácia dos objetivos e métodos escolhidos.

CAPÍTULO I

Enquadramento Teórico

1.1. Paradigmas da educação artística

Segundo Arthur Efland (1990), é essencial investigar o ensino da arte no decorrer da história da humanidade para compreender o seu papel atual nas escolas. Assim, a partir de uma investigação que cruza o discurso das correntes estéticas com o discurso dos movimentos educacionais e as teorias da aprendizagem, Efland (1990) define quatro paradigmas da educação artística: o mimético-behaviorista, o pragmático-reconstrucionista, o expressivo-psicanalítico e o formalista-cognitivo. Embora tenham surgido em momentos distintos da história, estas quatro correntes não devem ser analisadas apenas dentro do limite da educação artística, mas sim como possíveis enquadramentos dos conhecimentos pedagógicos atuais.

De todas as correntes definidas por Efland (1990), considerou-se que a *expressiva-psicanalítica* se adequava melhor a esta investigação e, por conseguinte, faremos uma breve abordagem sobre a mesma.

A corrente *expressiva-psicanalítica* caracteriza-se pelo respeito do professor pela individualidade do aluno. Segundo esta perspetiva, o professor promove o desenvolvimento e revelação natural da criatividade dos alunos, através de fórmulas orientadoras e sem qualquer tipo de pressão ou influência. Dito isto, é de sublinhar o papel do professor como facilitador, isto é, como gerador de condições estimulantes ao desenvolvimento criativo dos alunos.

Esta corrente centra-se nas potencialidades de expressão individual e tem como finalidade estimular a criatividade geral do aluno, podendo abranger o campo artístico ou outros campos do saber e da educação.

A expressão artística assenta assim num conjunto de motivações, que impulsionam os alunos na ação de criar, através da perda de constrangimentos formais em relação ao mundo exterior, apoiando-se em associações de carácter subjetivo, que partem de qualidades inerentes ao ser humano, como a imaginação (Read, 1943).

Segundo Viktor Lowenfeld (citado por Aguirre, 2005), a educação pela arte

tem como foco, não um produto final, mas sim a valorização de tudo o que está envolvido no decorrer do processo de criação, isto é, o modo como a intelectualização, a criatividade e a expressividade são acionadas neste processo.

Também não podemos deixar de mencionar Calvet de Magalhães, um dos principais defensores da corrente *expressiva-psicanalítica* (Efland, 1990), que realça a escola como a principal responsável em proporcionar ao aluno a construção livre e saudável da sua identidade, através do desenvolvimento do seu potencial criativo. A liberdade torna-se assim uma condição fundamental na orientação de projetos educativos desta natureza, pois é através dela que se poderá gerar um ambiente favorável à aceitação de variadas metodologias e técnicas, que sejam adequadas ao contexto de aprendizagem e aos sujeitos nela envolvidos.

1.2 O contributo da arte na educação

São vários os autores que têm contribuído para o entendimento do significado e relevância da arte na educação ao longo da história da humanidade, sendo cada vez mais acentuada a ideia de que as artes são fundamentais na formação do aluno como cidadão e, essencialmente, como ser humano.

Encontrando-se com estes ideais de origem clássica (iniciados por Platão, na sua obra *A república*, Liv. VII), Read afirma que *a arte deve ser a base de toda a educação* (1943:13), defendendo estes dois campos como inseparáveis e uma forte influência em todos os estágios do desenvolvimento do indivíduo.

Em 1965, a criação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA) contribuiu muito para a afirmação destes ideais através do desenvolvimento de um conceito de educação com caráter abrangente, que defendia a formação do ser humano no seu todo *realçando o desenvolvimento da personalidade, do caráter, da imaginação, da criatividade, da expressão e, entre outros, a iluminação do ser* (Leonido, 2008:3). A partir de 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a arte começa a ser oficialmente considerada essencial na formação integral do indivíduo, passando a promover o desenvolvimento da sua expressividade, a criatividade, a educação das artes e as diversas formas de expressão estética. De acordo com a LBSE, na alínea b) do Art.º 3, o sistema educativo é estruturado de modo a *contribuir para a realização do educando, através do pleno*

desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico.

No seguimento destas mudanças, surge em Portugal uma nova consciencialização da diferença clara entre o que se considera Educação e Ensino, sendo que a primeira incide sobre os sentidos, e a segunda sobre a memorização, num saber imposto e diretivo. Com isto, tem sido cada vez mais acentuada a diversidade de termos dentro desta ciência em particular (como “Educação pela Arte”, “Educação para a Arte”, “Educação Artística”, “Arte na Educação”), sendo assim essencial a esta investigação o esclarecimento do conceito adotado – a educação pela arte.

Alberto Sousa (2003) defende que a educação pela arte distingue-se dos restantes conceitos de educação e de arte por ser proporcionada por educadores e professores especializados na adoção de metodologias educacionais que recorrem ao uso das artes, enquanto que o ensino das artes é proporcionado por pessoas especializadas no ensino de determinada arte na qual são especificamente formadas. Dito isto, compreende-se que no conceito aqui adotado, a arte é utilizada como ferramenta pedagógica que faculta atividades que promovam a experiência artística, o respeito e compreensão pela diversidade cultural, reconhecendo que (...) *não existe um tipo de arte a que todos os tipos de homem deveriam se ajustar, mas tantos tipos de arte quantos são os tipos de homens* (...) (Read, 2001:30).

A educação pela arte enquadra-se num contexto abrangente que reconhece e respeita toda a diversidade e pluralismo cultural. Comprometendo-se com a procura do bem comum e do desenvolvimento de atitudes cooperativas, a educação pela arte redefine-se em função dos valores e atitudes de variadas culturas, como facilitadora de aprendizagens e estimuladora de soluções de problemas que surgem perante tal diversidade, através da compreensão, reflexão e debate segundo linguagens próprias das artes.

Na mesma linha de pensamento, Silva Santos (1986) enquadra a educação pela arte na atualidade, não como formação que contempla a beleza, mas sim como procura intrínseca do crescimento interior do indivíduo ao nível artístico e pessoal. Através de uma pedagogia moderna e com as novas experiências artísticas, refere Santos (1986, citado por Sousa, 2003:30) que a educação pela arte *promoverá a formação humanística do indivíduo, pela integração e harmonia de experimentações*

e aquisições, facilitando mesmo o aproveitamento escolar geral e especial, num equilíbrio físico e psíquico.

Alberto Sousa (2003:82) reforça esta ideia, definindo o propósito da educação pela arte, não como transmissor de conceitos artísticos (as técnicas, os artistas, a interpretação das obras de Arte), mas sim como promotor da sensibilidade, procurando pela (...) *estimulação e enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir, dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afectam a criança adolescente.*

Segundo o autor, a educação pela Arte não é:

uma metodologia com a intenção de ensinar à criança conceitos teóricos sobre a Arte, história da Arte ou sobre a vida e obra de grandes artistas. Também não tem por objetivo, levá-la a aprender a contemplar obras de Arte, de lhe ensinar técnicas de produção artística, de a iniciar no contexto da Arte dos adultos, ou de procurar a formação precoce de pequenos artistas (...) constitui, assim, um modelo metodológico educacional, não com o propósito de ensinar Arte, mas de a utilizar como meio de promover a Educação.

Sendo a arte uma manifestação psicológica de algo consciencializado interiormente e transposto para o mundo o que vai no seu espírito, é do interesse da educação pela arte focar-se não no ensino de conceitos teóricos sobre a arte, mas sim no desenvolvimento das capacidades expressivas do indivíduo e o seu crescimento como ser humano (Sousa, 2003:89). Assim, devido à articulação de várias dimensões constituintes do indivíduo, a educação pela arte caracteriza-se essencialmente pela centralização no desenvolvimento harmonioso da personalidade do mesmo. *A educação pela arte tem o objetivo de proporcionar ao indivíduo uma cultura geral equilibrada, com vivências culturais, que levará a um desenvolvimento pleno da pessoa como um todo.* (Sousa, 2003:63)

Articulando toda esta diversidade de dimensões da constituição humana, como a biológica, afetiva, cognitiva, motora, social e cultural, a educação pela arte incide diretamente no enriquecimento racional do indivíduo, estimulando o fortalecimento da relação entre o interagir e o pensar, o sentir e o agir, e que irá, conseqüentemente, refletir na sua expressão. *A educação pela arte não tende a formar profissionais, a pôr as crianças ao serviço da arte, mas sim a arte ao serviço*

das crianças. (Sousa, 2003:65)

Para Alberto Sousa (2003), este conceito transcende a simples transmissão de conhecimentos, pois acarreta preocupações com a educação de sentidos, da incrementação do imaginário, promovendo valores morais e éticos.

Em síntese, a arte na formação do indivíduo é uma ferramenta fortíssima, capaz de proporcionar a aquisição de conhecimentos intrínsecos, não só ao crescimento profissional do indivíduo mas também pessoal. Esta capacitação do indivíduo de maior nível intelectual proporciona-lhe uma mentalidade mais aberta, tornando-o mais respeitador, consciente e tolerante em relação ao mundo que o rodeia e com o qual interage direta ou indiretamente. Num sentido de aproximar indivíduos de culturas diferentes, a arte promove a aceitação de diferentes formas de pensar que, por sua vez, são manifestadas nas concepções artísticas.

Independentemente dos objetivos, metodologias e procedimentos que envolvam este modelo, é importante salientar o que mais o valoriza – a utilização da arte e da expressão como ferramenta fundamental no desenvolvimento global do indivíduo.

1.3 Educação artística pós-moderna

Atualmente, a educação artística tornou-se tão complexa quanto o próprio contexto social e cultural em que ocorre. Semelhante a um rico painel de azulejos, com peças distintas que se complementam, a sociedade ocidental acolhe pessoas de localizações geográficas diferentes e, por sua vez, culturas diferentes. Este fator tem influência direta na educação em geral e, naturalmente, na educação artística, contribuindo gradualmente para reforçar a necessidade de reformular as práticas pedagógicas de modo a que estas sejam mais consentâneas com os ideais de uma sociedade mais integradora e abrangente.

É claramente visível que a atualidade se distancia cada vez mais de um passado onde a escola era a única fonte de conhecimento e formação ao dispor da sociedade. Hoje os alunos têm à sua disposição ilimitadas fontes de informação, seja através de meios informáticos ou de outros formatos físicos facultados por outras entidades. A situação tem sofrido uma alteração de tal modo que as próprias escolas têm revelado dificuldade em acompanhar as mudanças tecnológicas e sociais. Esta

geração de jovens depende destes meios no dia-a-dia, e estudos realizados neste campo demonstram que, de facto, o computador e a Internet estão progressivamente a substituir o professor e a escola enquanto fonte de informação e conhecimento.

Win Veen, investigador holandês, tem-se destacado precisamente nos estudos que apresenta sobre a relação entre escola e novas tecnologias, abordando duas grandes dimensões: a tecnologia como impulsionadora de modificações de comportamento e aprendizagem das nossas crianças e jovens e a alteração dos processos de aprendizagem por ela motivado; propondo uma nova classificação do ser humano, nomeadamente das novas gerações, como *homo zappiens* (2006):

Future students in higher education belong to a generation that has grown up with (...) electronic devices for communication and entertainment. Technology has changed dramatically the way nowadays. (...) It seems we could speak of a special generation, or even more than that, a Homo Zappiens.

Compreende-se, portanto, esta época como impulsionadora de uma nova realidade na educação e de novos paradigmas de aprendizagem - uma nova realidade educativa que tem como primazia a literacia visual, que procura interpretar e trabalhar dentro de sistemas desta natureza.

A estruturação da educação artística pós-moderna afirma-se assim como descendente do seu próprio tempo, seguindo um percurso de acordo com os desafios culturais atuais, apoderando-se tanto de ideais de diferentes momentos da história como da própria cultura vigente, caracterizado pelo objetivo principal de alfabetização visual crítico, isto é, pela necessidade de consciencialização e compreensão do que está a ocorrer no mundo envolvente e da reflexão crítica sobre a imensidão de ideias e imagens que têm um forte impacto diário na construção intelectual de cada indivíduo (Hernández, 2007).

Maria Acaso (2009) afirma que, de todas as áreas educativas, a didática das artes e a cultura visual são as que mais se destacam no que concerne à centralização do conhecimento baseado numa literacia específica - a literacia visual – atribuindo à escola a grande responsabilidade na renovação de objetivos da educação artística, direcionando-a para a vinculação com tudo o que ocorre fora dos contextos educativos que, de uma forma ou de outra, têm uma forte influência na construção da

identidade de cada indivíduo. Dito isto, a escola tem um importante papel no reconhecimento do poder e influência da vasta informação visual atual, e na introdução de processos educativos que contribuam para o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia dos alunos na interação com o mundo envolvente, bem como o reconhecimento dos seus direitos e deveres em diálogo e o respeito pelo outro, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.

Afirmando a arte como facilitadora do desenvolvimento psicomotor sem qualquer obstrução do processo criativo, Ana Mae Barbosa (2005) identifica a importância desta área nas escolas, uma vez que, na opinião da investigadora, o importante não é formar um artista, mas sim um indivíduo capacitado de elevado intelecto, conhecedor, fruidor e decodificador não só de obras de arte, mas também de todo o mundo visual que o rodeia e com o qual interage. Esta interpretação crítica foca a valorização daquilo que realmente possa contribuir para o intelecto, para o conhecimento da atualidade social e cultural, para o acolhimento da diversidade de valores e para a construção das identidades, não esquecendo a aquisição de processos de “autodefesa” face aos riscos e ameaças que surgem com os novos media e as redes sociais. Compreender a informação facultada pela sociedade requer uma interpretação aberta e não limitada, capaz de transcender o formato na qual a informação visual está exposta e alcançar todo o processo que envolver a sua criação (incluindo o próprio criador, e o público alvo).

1.4 O Desenho

1.4.1 Curso de Artes Visuais - Disciplina de Desenho A

A disciplina de *Desenho A* enquadra-se no conjunto de disciplinas referentes ao Curso Humanístico-Científico de Artes Visuais, e abrange o 10.º, 11.º e 12.º anos do Ensino Secundário. Existe também uma variante, a disciplina de Desenho B, que se enquadra nos Cursos Tecnológicos de Multimédia e de Equipamento e Desenho C no Curso Geral de Ciências e Tecnologias do 12.º ano.

Relativamente ao 10.º ano do Curso Humanístico-Científico de Artes Visuais, de acordo com o Decreto-lei n.º 24/2006 de 6 de Setembro, os alunos têm de frequentar cinco disciplinas de carácter generalizado, neste caso em concreto Português, Inglês, Filosofia, Educação Física, Tecnologias de Informação e

Comunicação e outras três de caráter específico tais como Desenho, Geometria e História da Cultura e das Artes ou Matemática B. Já no 11.º ano, as disciplinas são exatamente as mesmas que as do ano anterior, com exceção da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação e no 12.º ano, em que os alunos têm apenas as disciplinas de Português, Educação Física, Desenho e Oficinas de Artes.

Dado a disciplina de Desenho A ser fundamental à formação de todas as áreas do foro artístico e o contexto de aplicação da Unidade Didática durante a Prática de Ensino Supervisionada, considerou-se pertinente para esta investigação compreender como é estruturada em função do desenvolvimento das competências dos alunos.

De acordo com o programa de Desenho A disponibilizado pelo Ministério da Educação (Ramos, Barros & Reis, 2001, p.7) é possível identificar o foco em determinadas finalidades tais como: o desenvolvimento das capacidades de observação, interrogação e interpretação, como também as capacidades de representação, de expressão e de comunicação, o desenvolvimento da sensibilidade estética formando e aplicando padrões de exigência, o desenvolvimento da consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação, o desenvolvimento do espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados, a aquisição autónoma de capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente e o incentivo para a criação de métodos de trabalho individual e colaborativo observando princípios de convivência e cidadania.

São também enunciados objetivos específicos que se consideraram pertinentes para o desenvolvimento desta investigação: o uso dos meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação, o conhecimento das articulações entre perceção e representação do mundo visível, o desenvolvimento de expressão própria e comunicação visual, o domínio dos conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica, o respeito pelos diferentes modos de expressão, recusando estereótipos e preconceitos, o desenvolvimento de capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, o desenvolvimento da sensibilidade estética e aquisição de uma consciência diacrónica do desenho assente no conhecimento de obras relevantes.

Numa visão generalizada, podemos dividir o programa da disciplina em três áreas de exploração: a perceção visual, a expressão gráfica e a comunicação visual. A perceção visual explora o desenvolvimento da expressividade gráfica em relação à sintaxe percetiva e cognitiva de modo a facultar a aquisição de perspicácia percetiva

e expressiva. Quanto ao estudo da expressão gráfica esta explora a diversidade de suportes, normalizações, instrumentos, meios de registo, alfabetos do traço e da mancha e todos os restantes recursos do desenho, incluindo a infografia. E finalmente, o estudo da comunicação visual relaciona-se com o sentido argumentativo do desenho, realçando os planos de expressão e conteúdo.

As áreas anteriormente referidas enquadram-se nos três anos do ensino secundário, no entanto articulam os conteúdos (visão, materiais, procedimentos, sintaxe, sentido) segundo as condicionantes etárias, ou seja, o programa da disciplina é flexível e adapta-se ao contexto, dando assim ao professor a autonomia para desenvolver Unidades de Trabalho de acordo com o desenvolvimento de competências dos alunos.

O programa estabelece como metodologia mais adequada à aula de Desenho a observância da Unidade de Trabalho dando primazia à atividade oficial como modo exploratório dos conteúdos. Cada uma das Unidades de Trabalho deverá ser abrangente ou transversal em relação aos conteúdos presentes ou convocáveis desde que seja prioritário o ganho do aluno em termos de prática objectiva e valor formativo do desenho. É também definida a prática de exercícios complementares de verbalização de experiências visuais que acompanhem o desenvolvimento de cada Unidade de Trabalho de modo a desenvolver o sentido crítico e emancipatório bem como o confronto quotidiano com exemplos possíveis a assumir pelo desenho, promovendo e estimulando a atividade prática e o auxílio do enquadramento do enunciado do próprio exercício.

Em suma, o programa é apresentado como uma proposta de trabalho abrangente que faculta ao professor autonomia para planear o processo de ensino.

1.4.2 Desenhar

O desenho é uma das mais antigas formas de manifestação expressiva, marcando a história da humanidade desde o paleolítico e neolítico, com os primeiros registos definidos por pinturas nas paredes das cavernas designados por arte rupestre. Até meados do séc. XVI, esta linguagem de carácter universal não deixou de assumir o papel de intermediária, auxiliando na resolução de problemas de áreas que não o próprio desenho, isto é, quase sempre esteve ao serviço, por exemplo, da pintura,

escultura, arquitetura ou até mesmo do conhecimento científico. Foi com artistas como Leonardo da Vinci (1452-1519), Albrecht Dürer (1471-1528), Michelangelo di Lodovico Buonarroti Simoni (1475-1564) e Rafael Sanzio (1483-1520) que o desenho ganhou destaque como uma disciplina que servia os seus próprios propósitos. Mais recentemente, Kandisky deixou um forte contributo na área do desenho com a obra denominada “Ponto, Linha e Plano”, onde define de forma sistemática as características e qualidades dos elementos do desenho, estabelecendo os fundamentos de uma análise objectiva do desenho e da pintura.

Ao longo da história da arte, o desenho tem vindo a afirmar-se como ferramenta base para o desenvolvimento de qualquer outra área do foro artístico e, portanto, teóricos de todo o mundo têm concretizado variadas investigações que procuram compreender e validar a sua definição e a sua importância no mundo passado, atual e futuro.

Da análise realizada sobre diversos documentos, compreende-se que a definição de Desenho constitui um conjunto complexo de significados, mas não deixa de ser possível encontrar aspectos comuns a todas, nomeadamente a representação formal e a importância da observação. Também são encontrados outros conceitos relacionados com o desenho e que lhe atribuem um carácter transcendente ao mero exercício de cópia tais como a invenção imaginativa, a investigação técnica, e a conceção técnica. Em concordância com Rodrigues (2003, p.44), o desenho tem diversas utilidades práticas, quer por ser uma metodologia que tanto desenvolve a capacidade de expressão como permite objectivamente a realização da obra plástica quer por ser um precioso instrumento de análise, quer ainda por vincular um pensamento geométrico. Para a autora, o desenho é a verbalização gráfica e geométrica, é a forma de exprimir e expor as ideias ao mundo, motivações e sentimentos do indivíduo criador. Como percurso de comunicação gráfica, o desenho constituiu um lado útil que é evidente ao pensamento cognitivo e intelectual, mas existe também um outro aspecto ligado ao foro artístico/criativo e cuja finalidade é a da sua própria existência como objeto com intenções estéticas.

Ainda na mesma linha de pensamento, Rodrigues (2000) defende a existência de dois tipos distintos de atitude no desenho, sendo uma delas o “desenho à vista”, e a outra o “desenho de imaginação”. Enquanto que o “desenho à vista” tende a associar-se a uma atitude analítica e de investigação da realidade e “implica desenhar o que está a ser olhado e desmontar todas as informações registadas pela visão”, o

“desenho de imaginação”, contrariamente à atitude anterior, tende a usar a observação não como um instrumento de registo mas como instrumento de aferição, implicando assim o desenho em função dos desejos, da imaginação, do pensamento e dos objetivos do indivíduo desenhador (Rodrigues, 2000).

Para Betty Edwards (2005), o desenho permite ao próprio desenhador atravessar um processo de consciencialização em relação à sua própria personalidade e compreender as várias facetas do seu ser.

Dentro do campo da consciencialização e organização das ideias, o desenho contribui para a literacia visual partindo de duas vertentes: a estruturação do pensamento analítico e a síntese do registo gráfico. Segundo Silva (2010), é através deste processo de entendimento das ideias e da estruturação de procedimentos que é tornado possível compreender que métodos artísticos potenciam o alargamento da cultura visual do indivíduo.

De acordo com a autora, o objetivo do desenho incide na aquisição de uma literacia visual consistente, conduzindo ao domínio instrumental da representação gráfica e promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às imposições da sociedade de consumo.

Em suma, “... o desenho desenvolve a percepção visual aguda e veicula valores intrínsecos à criatividade e à motivação intrínseca, bem como estimula o sentido crítico, a capacidade de análise e a valorização de tarefas em benefício do prazer pessoal.” (Silva, 2010, p.37)

Dado a sociedade atual se caracterizar pela forte presença da imagem no quotidiano, é cada vez mais essencial o domínio da literacia visual e das suas metodologias de ensino-aprendizagem. Tendo este fator em conta, acredita-se que o desenho esteja significativamente comprometido com a produção do pensamento visual, ou seja, quando se desenha traduz-se a realidade através de processos de seleção, exclusão, nivelamento e acentuação de elementos portanto, considera-se que esta prática possa ser um meio de aprendizagem tanto quanto uma ferramenta para o desenvolvimento do pensamento e da comunicação.

1.4.3.1 O Ensino do Desenho em Portugal – a razão em prol da utilidade

Dada a complexidade da sua natureza e o seu carácter universal, a realidade do ensino do Desenho e dos Trabalhos Manuais em Portugal tem sofrido mudanças de

grande notoriedade desde o final do século XIX e no século XX.

A compreensão de tal realidade é apoiada nas dissertações de mestrado de Ana Sousa (n. 1980) – *A Formação dos Professores de Artes Visuais em Portugal* (2007), e de Lígia Penim (n. 1959) – *Da disciplina do Traço à Irreverência do Borrão* (2001), nas quais são realizados estudos profundos sobre a reforma racionalista e a reforma expressionista, estudos esses que são de extrema pertinência para a unidade didática apresentada neste relatório. Considerou-se, portanto, que seria importante abordar a temática do ensino do Desenho em Portugal começando por nos situarmos numa época em que este se distancia muito daqueles que são os ideais atuais.

Falamos das reformas do final do século XIX que acusam a existência do Desenho (Linear) apenas como um ramo da Matemática ou de outras ciências e que reduzia a autonomia da disciplina. Tal situação do ensino do Desenho nos liceus de Portugal é criticada em 1875 por Souza Holstein (1838-1878), relacionando a sua ineficácia com a inexistência de uma “inspeção artística” que promovesse a uniformização de metodologias e modelos, bem como a formação de professores nesta área. Neste seguimento, apoiado na leitura e aplicação prática dos manuais de Desenho dos liceus, em 1879, Joaquim de Vasconcelos também denuncia o seu desagrado em relação à situação do ensino de Desenho em Portugal, concluindo que o país apenas era dotado de um bom compêndio de desenho linear, mas que ainda lhe faltavam muitos mais que fossem referentes a outros géneros de desenho (de ornato, de figura, arquitectónico, de perspectiva, de teoria das sombras e das cores). Tal situação levou-o a descrever o ensino de Desenho em Portugal como medíocre, referindo que o mesmo se resumia ao desenho geométrico e que não funcionava na plenitude: os programas eram escassos, pouco consistentes e pouco adequados dado serem desenvolvidos por quem não era especialista na área, por ser uma prática de ensino não integrada em todas as escolas e por se lecionar sem métodos específicos ou segundo métodos ultrapassados.

Esta questão que caracterizou o ensino do Desenho em Portugal no final do século XIX desenvolveu-se progressivamente, umas vezes melhorando e outras piorando, e provavelmente só alcançou alguma estabilidade e maior expressão a partir da reforma de 1918 devido ao cenário educativo e ao contexto político e social nacional (que atravessou sucessivamente várias reformas educativas que marcaram o final da Monarquia e o início da 1.^a República).

Uma nova concepção de Desenho começou a surgir nos finais do século XIX ainda não tinha trazido novas práticas e abordagens educativas, porém teve uma forte contribuição para a dignificação da disciplina relativamente ao desenvolvimento de capacidades intelectuais. Ainda que tivesse adaptada às circunstâncias políticas e sociais da época, tal renovação concetual de espírito positivista começou a ter efeito a partir do século XX.

Segundo Betâmio de Almeida em “*O Desenho no Ensino Liceal*” (1961, p.37), foi a primeira reforma de carácter científico feita em Portugal por Jaime Moniz que veio atribuir à disciplina de Desenho valor educativo sob o ponto de vista intelectual.

Playart Pinto Ferreira é também digno de destaque por marcar as duas primeiras décadas do século XX devido ao seu contributo na Psicologia Experimental e pela divulgação do Movimento da Escola Nova em Portugal. Playart Pinto Ferreira defendia a introdução de conhecimentos pedológicos na Pedagogia, uma vez que considerava necessária a sua transformação numa ciência experimental para poder superar a ingnorância do mestre-escola. Neste sentido, o método intuitivo era apresentado por Playart como o mais indicado a ser aplicado por considerar que o conhecimento devia ser construído pelo próprio sujeito da aprendizagem. Para que tal fosse possível, o professor deveria assumir o papel de orientador ativo das aprendizagens e praticar uma educação pelo interesse e pela experimentação individual, erradicando o ensino dogmático e diretivo. Seguindo a linha de pensamento de John Dewey, Playart salienta a urgência da atualização das escolas portuguesas, nas quais os professores devem responsabilizar-se pela utilização de conhecimentos psicológicos e pedagógicos modernos para despertar o interesse e criatividade na sala de aula, recorrer a métodos mais pragmáticos como o intuitivo dinâmico, e estabelecer com o aluno uma boa relação social quase tão próxima como a de pai e filho.

Nos planos de ensino desta “Nova Pedagogia” propostos por Playart Pinto Ferreira, o ensino da arte e mais precisamente do Desenho e Trabalhos Manuais adquire extrema importância. Playart apresenta imensas críticas em relação à inexistência de interesse das escolas portuguesas pelo Desenho e a ausência de disciplinas como a de Trabalhos Manuais nos liceus (praticados por alguns dos seus colegas, ainda que fossem utilizados métodos de cariz técnico). Não obstante a importância dada ao *Desenho*, os *Trabalhos Manuais* são também valorizados por

este professor, chegando mesmo a ser definidos por si como um dos mais poderosos fatores de “educação integral”, defendendo que mereciam a mesma “atenção” recebida por outras disciplinas, como a Matemática, que deviam ser considerados como um meio de cultura geral, de prática da atenção, da percepção exata e do raciocínio.

Nesta senda, Playart rejeitou os programas da época e, em 1907, torna-se o primeiro a inovar ao introduzir a prática dos Trabalhos Manuais educativos em papel, cartão, madeira e arame, por passar a recorrer à cópia do natural (que apenas participou na reforma de 1926) e a despende dos tipos de desenho vigentes, neste caso o desenho pelo compêndio e o desenho geométrico. O seu ensino passa a traçar um importante marco na história do Desenho e dos Trabalhos Manuais, caracterizando-se pelo desenvolvimento de trabalhos de cariz experimental e manual que permitissem alguma liberdade e que resultavam do interesse do aluno e não da exigência do professor. Em oposição ao ensino técnico, este professor demonstrava clara preferência por um processo de desenvolvimento de trabalhos que envolva a reflexão e não apenas o uso das mãos, a introdução de aspectos artísticos, a articulação da razão e emoção, e o despertar do sentimento estético.

O contributo de Playart foi notável, no entanto, é possível identificar que, mesmo nas escolas em que as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais foram introduzidas a nível experimental, persistia a existência de um ensino que tinha como foco o treino e a repetição, ou seja, um ensino que apenas “libertava” os alunos para aprenderem a ser o reflexo dos seus mestres, deixando muito pouco espaço para a inovação. O ensino do Desenho caracterizava-se pela persistência da cópia de estampas pobremente reproduzidas nos manuais, ou nas cópias do que o professor traçava no quadro, e o ensino dos Trabalhos Manuais caracterizava-se pelo seu sistema técnico, composto por exercícios mecanizados que, tal como o desenho, seguiam o exemplo do professor.

O rigor, a concentração, o controlo e o desenvolvimento do espírito analítico e sintético apurados são aspectos cultivados numa época objetiva onde o racionalismo imperava e que, para indignação de Playart, contrariavam o propósito da integração do Desenho e dos Trabalhos Manuais que visava a educação do espírito, a formação do intelecto, a disciplina da vontade, a criação de seres racionais. Tal situação manteve a sua essência tanto na reforma de 1895 que procurava mudar o seu conceito, como também nas reformas de 1905 e 1918.

Lígia Penim, na sua dissertação de mestrado sobre o ensino do Desenho e dos Trabalhos Manuais (2001), esclarece que a presença da geometria continua a estar presente na história, ainda que se apresente cada vez mais discreta com o passar do tempo. Com o surgimento de outras vertentes do desenho, como o desenho natural, o desenho decorativo, ou até mesmo o desenho à vista, começa a tornar-se clara a procura por algo mais imaginativo, algo mais poético, no entanto, a liberdade para que tal fosse possível sempre foi muito limitada dado persistir a presença de regras e constrangimentos impostos pela geometria.

A pouca liberdade de invenção que existia no desenho podia apenas acontecer mediante estruturação prévia através de composições geométricas. Segundo Lígia Penim (2001, p.89), mesmo após a reforma de 1936, o desenho decorativo e o desenho à vista continuavam a ter como base o desenho geométrico que era mantido pelas práticas dos professores. O desenho decorativo consistia numa “harmonia” restringida por regras, uma composição apoiada em elementos geométricos previamente traçados que serviriam de estrutura para complementos e detalhes estéticos. E o desenho à vista, de caráter “mais rigoroso” apresentava um estilo de execução que recorria à precisão e obedecia a regras de representação naturalista.

Em suma, ainda seguindo a investigação de Lígia Penim, podemos compreender que o ensino do Desenho em Portugal até metade do século XX ficou marcado por uma visão seletiva e única, onde a razão prevalecia sobre o sentimento e o desenho surgia do cumprimento de ordens dadas pelo cérebro.

1.4.3.2 O Ensino do Desenho em Portugal – a emoção em prol da razão

Durante o século XIX e início do século XX, o ensino das Artes Visuais em Portugal ficou marcado pela forte presença de uma pedagogia baseada no positivismo e no evolucionismo seguida por processos e metodologias extremamente lógicas e racionais que se distanciavam do lado emocional e expressivo do ser humano, no entanto, a partir da reforma de 1948 surge o Desenho Livre, uma nova modalidade nos programas oficiais que, como o próprio nome indica, baseava-se na expressão livre dos sujeitos da aprendizagem e no reconhecimento do valor educativo do desenho como meio de desenvolvimento e criação (Almeida, 1961, p. 55).

Segundo Calvet de Magalhães e Betânio de Almeida, esta nova tendência que afectou o Desenho técnico e liceal teve uma forte influência britânica. Segundo Calvet de Magalhães, foi na reforma de 1945 a 1948 do desenho no ensino técnico que, pela primeira vez, se promoveram as novas ideias da educação pela arte, os processos de Franz Čížek e a adaptação da Metodologia dos Guias do Ministério Inglês (1961, pp.35-66) e de acordo com Betânio de Almeida, a reforma do desenho no ensino liceal de 1948 seguiu as mesmas linhas de pensamento presentes nas práticas das escolas inglesas, baseando-se precisamente no livro *Child Art* (1936) de Wilhem Viola que dá a conhecer a investigação de Franz Čížek sobre a capacidade criativa da criança e a sua importância no contexto educativo.

Fundador da sua própria escola no final do século XIX, Čížek revelava-se indignado com o sistema austríaco que, tal como Portugal entre século XIX e inícios do século XX baseava-se na cópia e repetição e também na construção do aluno em função das capacidades do seu mestre. Čížek defendia o potencial criativo de cada criança e que esta, tal e qual como os adultos, devia ter a possibilidade de participar em atividades artísticas de acordo com o seu grau de desenvolvimento. Pode-se afirmar que para Portugal estes ideais sobre o ensino do desenho não eram propriamente uma novidade, uma vez que os mesmos também eram defendidos por Playart Pinto Ferreira em 1916, salientando nas suas publicações e nas suas práticas de ensino a importância da liberdade de imaginação e criação como forma de linguagem e cultivador de atenção voluntária. Playart defendia que o professor tinha a grande responsabilidade de despertar o interesse no aluno e de orientá-lo segundo diversos caminhos de descoberta, de experimentação e criação, salientando já em 1916 que as práticas no ensino do Desenho e dos Trabalhos Manuais deviam libertá-lo da rigidez contemporânea e promover o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais e emocionais bem como a sua criatividade e autonomia.

Segundo Betânio de Almeida e Calvet de Magalhães, esta atenção dedicada à “libertação” e desenvolvimento do aluno como artista e ser humano presente no final do século XIX e início do século XX foi um grande contributo para as reformas do ensino liceal e técnico de 1947 e 1948 que defendem o abandono do desenho impressionista e a adoção do desenho expressionista, no qual estava presente o “trabalho livre” como força de expressão do mundo interior do aluno do início ao fim da sua concretização, e não como conclusão de modelos adotados. Também é de salientar o facto de Playart e Čížek considerarem que a escola deveria ser concebida

para permitir que a criança desenvolvesse as suas capacidades da melhor forma possível através da adoção da prática de exercícios mais livres que possibilitassem a reflexão, a expressão artística e que despertassem o gosto estético, ao invés da prática de exercícios automáticos e repetitivos que contribuía para a destreza técnica.

Apesar de o fazer numa época totalmente diferente, Calvet de Magalhães mantém esta linha de pensamento e reforça a importância da adequação dos programas e da formação dos professores de Desenho e de Trabalhos Manuais. Relativamente ao ensino do Desenho em Portugal desde as reformas de 1947 e 1948, Calvet de Magalhães reconhece que os seus progressos devem muito à orientação e metodologias de Čížek que tanto insidiam no respeito pela liberdade artística de expressão da criança e a ousadia e espontaneidade envolvidas, no entanto, refere que as práticas do ensino liceal dos anos 60 ainda se encontravam um pouco limitadas pelos próprios planos de estudo e carga horária, e que o ensino técnico ainda era “assombrado” por preconceitos relacionados com a educação pela arte que permaneciam fortalecidos por métodos tradicionais causadores de “limitações e constrangimentos” (Magalhães, 1960). À semelhança de Calvet de Magalhães, Betâmio de Almeida demonstra admiração pelos estudos desenvolvidos por Franz Čížek e em “O Desenho no Ensino Liceal”, datado em 1961, apresenta uma investigação sua realizada sobre a atualidade do ensino do Desenho em Portugal onde evidencia que nos últimos programas já estavam presentes as tendências modernas inspiradas no Método Čížek, sublinhando que a Educação pela Arte se estava a tornar na forma modernizada da disciplina de Desenho. Tal posição em relação à Educação pela Arte é mantida por Betâmio de Almeida mesmo após 1960, uma vez que esta corrente abraçava diversas áreas que transcendiam o domínio da própria arte com o propósito de a enriquecer, ou seja, a Arte era valorizada não como um fim, mas como um meio para o desenvolvimento de faculdades com validade futura. Tais características voltavam a validar factos já criticados por Franz Čížek ou Playart Pinto Ferreira relativamente à relevância da formação do professor, cuja deveria abranger não só técnicas e meios de expressão como também as características do aluno e as suas fases psicológicas.

Apesar da didática direcionada para o período infantil presente nesta nova tendência estar seguramente consolidada, Betâmio de Almeida faz referência à dificuldade em encontrar outras didáticas que se adequassem as fases seguintes do aluno, neste caso a pré-adolescência (10 a 12 anos) e a adolescência (10 a 17 anos).

Especificamente para a pré-adolescência, em “O Desenho no Ensino Liceal” datado em 1961, sugere uma didática baseada na observação e sem a imposição de conteúdos preestabelecidos, que distinguisse o aluno pela individualidade do seu ser e se adequasse à sua evolução.

Relativamente à adolescência, ainda no mesmo documento anteriormente referido, é sugerida uma educação pelo gosto, isto é, o desenvolvimento do sentido crítico e da apreciação estética através da aproximação ao mundo das artes (visitas a museus e exposições). Também era proposta uma didática do Desenho que passava a abranger qualquer uma das fases de evolução do aluno, uma vez que promovia o desenvolvimento das suas capacidades de observação e de intelectualização no ato de representar tendo em conta a individualidade do seu ser.

Tais sugestões realizadas por Betâmio de Almeida, levam-no a ser caracterizado como alguém que demonstra imenso respeito pela individualidade de cada um e por cada etapa da sua vida (Oliveira, 2004). Para Betâmio de Almeida, a escola e o professor tem a grande responsabilidade de estar atentos à realidade de cada aluno e reconhecer as suas características, capacidades e dificuldades de modo a adequar os trabalhos a realizar (Oliveira, 2004). Esta adequação do ensino das Artes Visuais ao nível do desenvolvimento dos alunos começava a revelar uma nova perspectiva que se caracterizava pela presença de um currículo flexível e um professor reflexivo. Tal facto verifica-se por exemplo nas instruções para a classificação das primeiras provas de desenho livre realizadas no exame de Admissão aos Liceus que Betâmio de Almeida elaborou em 1964 que revelam a oposição ao desenho à vista de cariz mimético (exigido nas provas até então), e se caracterizavam pela presença da aceitação de qualquer tipo modalidade de representação, sendo penalizadas as interpretações com recurso a elementos estereotipados, e valorizadas aquelas de carácter “honesto”, pessoal e expressivo. Como já foi anteriormente referido neste relatório, tal como Playrt Pinto Ferreira (1916) e Calvet de Magalhães (1961 e 1962), Betâmio de Almeida também constatava que a existência de divergências conceituais nos programas e práticas educativas tinham origem no desenvolvimento das Artes Visuais e na formação dos professores, salientando a necessidade da criação de eventos em Portugal de dois em dois anos que promovessem o contacto leal de intercâmbio de ideias e métodos entre profissionais portugueses do ensino de Desenho de forma a abrir caminho a um futuro promissor e progressista no país (Almeida, 1961).

Como é possível concluir segundo a reflexão de Lúcia Penim (2001) que resulta da análise de relatórios de professores de Desenho e de Trabalhos Manuais do séc. XIX e quase final do séc. XX, apesar de todo este antagonismo, a técnica e a expressão livre permaneceram igualmente presentes nas práticas do ensino português após as reformas de 1947 e 1948. Uma vez mais refere-se a importância da formação científica e pedagógica dos professores nesta situação pois era através do discurso e exemplificação destes “mensageiros” que era fomentada a confusão da utilidade de ambas as vertentes na realização de trabalhos destas disciplinas. A ideia de que o rigor e a perfeição tinham sido substituídos pela autonomia dos alunos em prol da criação livre e espontânea não passou da teoria, isto é, a adesão de uma vertente não aconteceu em detrimento da outra uma vez que a dualidade mantida entre ambas se permaneceu presente no ensino português quase como se tratasse de uma relação difícil de quebrar, quer pelas fragilidades de uma que se complementam pela outra, quer pela situação originada pelos sujeitos envolvidos e que tende a ser passada de geração em geração.

Considerando todas estas variantes do ensino do desenho denota-se, ainda nos dias de hoje algum recurso à origem histórica e a preservação de algumas das suas bases académicas, no entanto, também está cada vez mais eminente a substituição destas tendências no ensino por outras que valorizam uma estética mais liberta, experimental, direccionados para os interesses pessoais dos alunos, permitindo ao mesmo tempo que encontre autonomamente o seu próprio percurso no mundo das artes.

1.5 O Desenvolvimento do Adolescente

Dado o impacto da fase da adolescência no desenvolvimento do ser humano, considerámos fundamental, enquanto professores do Curso Geral Científico-Humanístico de Artes Visuais, compreender os seus efeitos na capacidade intelectual dos alunos e, consequentemente, na sua capacidade criativa e expressividade artística.

As atuais perspetivas teóricas da ciência sobre o desenvolvimento do adolescente no ensino secundário tornaram-nos conscientes de algo que transcende uma simples fase de grandes mudanças. Por conseguinte, este capítulo visa contribuir

para a compreensão deste período do curso de vida, caracterizado por uma intensa exploração e múltiplas oportunidades que podem variar consoante diferentes contextos. Assim, serão analisadas as teorias do desenvolvimento apresentadas por Jean Piaget (Teoria do Desenvolvimento Cognitivo), Erik Erikson (Teoria Psicossocial do Desenvolvimento) e Jerome Bruner (Teoria de Instrução), nas quais o percurso de vida é marcado por diferenciados momentos de aprendizagem, relacionados diretamente com o desenvolvimento cognitivo.

1.5.1 Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget

Jean Piaget (1896-1980) desenvolveu uma teoria pertinente para esta investigação assente em estádios de desenvolvimento cognitivo e que estuda intensamente o comportamento do indivíduo desde o seu nascimento até à fase da adolescência. O autor enfatiza o processo de aquisição de conhecimento, construído ao longo do tempo, apoiando-se primeiramente em reflexos básicos de natureza inata que originam ações organizadas em estruturas cada vez mais complexas, proporcionando uma melhor e crescente adaptação ao meio (Sprinthall & Sprinthall, 1990). Deste modo, o indivíduo piagetiano caracteriza-se pelo seu crescimento em constante mudança como consequência dos variados confrontos com que se depara no mundo envolvente, forçando o desenvolvimento de operações lógicas que emergem da procura da regulação e equilíbrio interno.

Estas ações e operações podem ser classificadas através de quatro estágios propostos por Piaget. Os quatro estádios defendidos por Piaget são: o estádio Sensório-Motor (presente nos dois primeiros anos de vida); o Intuitivo ou Pré-Operatório (presente entre os dois e os sete anos de idade); as Operações Concretas (presente entre os sete e os dez anos de idade); e as Operações Formais (entre os onze e os dezasseis anos de idade). Cada estádio prossegue o anterior, portanto, não existe a possibilidade de saltar um dos estádios neste processo sequencial. De construção progressiva e sucessiva do desenvolvimento, os quatro estádios permitem, no entanto, a existência de diferentes ritmos, ou seja, a idade em que ocorrem e o período de tempo pode ser variável e assume-se apenas como indicador e não como critério.

Considerou-se que, de todos os quatro estádios, seria pertinente aprofundar o

conhecimento sobre o estágio das Operações Formais, no qual se enquadram os alunos adolescentes do estudo realizado.

Na passagem das Operações Concretas para este último estágio acontecem importantes alterações ao nível da estrutura do pensamento. Este estágio caracteriza-se essencialmente pela hegemonia do pensamento de conceitos e relações abstractas e pelo raciocínio hipotético-dedutivo (Sprinthall & Sprinthall, 1990), ou seja, enquanto que no estágio anterior o pensamento encontra-se limitado pela realidade, pelo concreto, no estágio das Operações Formais o adolescente torna-se capacitado de ponderar probabilidades e hipóteses. Neste período, o indivíduo liberta-se do concreto e parte para um mundo abstracto, aberto de possibilidades, que lhe possibilita a estruturação do pensamento de forma lógica, proporcionando uma realidade com maior abrangência e com mais hipóteses de resolução de problemas.

Com o raciocínio formal, emerge a capacidade de consciencialização e representação dos sentimentos, e consequentemente, de interpretar criticamente o pensamento e de criar teorias autonomamente através de ideologias próximas.

De acordo com o autor, o adolescente desenvolve a capacidade denominada “Metacognição” ou “Pensamento Alargado”, que permite o aluno refletir por si próprio sobre o seu pensamento e sobre o mundo que o rodeia, o desenvolvimento autónomo das estratégias de aprendizagem, e consequentemente a exploração da sua própria identidade, da ética e da sociedade (Sprinthall, 1993, p.112).

Paralelamente à Metacognição, é sugerido também o Pensamento Perspectivista emergente na adolescência, caracterizado pela capacidade do indivíduo compreender o ponto de vista de um outro indivíduo, pela consciencialização das diferenças entre as pessoas e, por sua vez, das diferenças de mentalidades em relação as mesmas situações. Os assuntos passam a ser relativizados, e as pessoas compreendidas como elementos da sociedade, igualmente com qualidades e defeitos, no entanto, o indivíduo não deixa de ser também egocêntrico, assumindo-se como detentor das características básicas para a definição do que é ou não correto. Tal posição altruísta pode, por vezes, ser uma das principais origens de conflitos com os elementos da sociedade em que se encontra inserido – escola (professores, colegas), família, e amigos.

Deste modo, Piaget afirma que o adolescente afecta e é simultaneamente afectado pelo meio envolvente, isto é, a cognição é um processo ativo, no qual o indivíduo está em constante interação. Esta fase de desenvolvimento é deveras a mais

complexa pois nela verificam-se inúmeras transformações, tanto a nível cognitivo como físico. O adolescente começa progressivamente a alcançar um nível de consciência superior sobre o meio envolvente e a procurar por se afirmar como agente ativo, desenvolvendo a sua identidade que o define como especial, como alguém diferente dos outros.

1.5.2 Teoria Psicossocial do Desenvolvimento de Erikson

Erik Erikson (1904 - 1994) defende uma perspetiva com maior foco para os problemas de identidade e evolução do indivíduo, e das crises do ego articulando com o contexto sociocultural.

Por volta do séc. XX, Erikson dá início ao estudo e construção da Teoria Psicossocial do Desenvolvimento através da reformulação de fortes conceitos de Freud (como a sexualidade e as motivações inconscientes que perderam importância para as relações sociais do indivíduo), mas mantendo prioritariamente o indivíduo como um ser social em permanente construção, um ser que interage com a cultura e sociedade em que se encontra inserido, sujeitando-se às suas pressões e influências.

Tendo estes fatores como ponto de partida, Erikson formula a sua teoria de modo a deixar à Psicanálise duas contribuições importantes (Hall, 2000): uma conceção ampliada do ego e estudos psico-históricos segundo a sua teoria psicossocial aplicada sobre a vida de algumas figuras internacionalmente reconhecidas.

Tal como Freud, Piaget, Sullivan e outros teóricos da época, Erikson decompõe o desenvolvimento do indivíduo em vários estágios, no entanto, a sua teoria destaca-se de muitas outras do mesmo campo por apresentar características peculiares (Rabello & Passos, 2001). Nesta teoria, os estádios psicossociais não estão limitados pelo ciclo vital da infância e a personalidade construída nesta fase não é fixa, podendo ser parcialmente modificada através de experiências posteriores. Estes estádios denominados de “psicossociais” caracterizam-se pela crise que o ego do indivíduo tem de atravessar a cada etapa do seu ciclo vital, podendo ter um desfecho positivo ou negativo. Caso a crise tenha um resultado positivo, o indivíduo vê o seu ego ser fortalecido e enriquecido, ao invés de um ego mais fragilizado através de um resultado negativo. Deste modo, o indivíduo cresce cada vez mais a cada etapa

devido às exigências internas submetidas pelo seu ego e pelo meio sócio-cultural envolvente, ou seja, de acordo com as experiências vividas, a sua personalidade estará em constante reestruturação e reformulação enquanto que o ego se adaptará aos sucessos e fracassos.

De acordo com Erikson, os estádios, ou as várias crises do ego são as seguintes: a Confiança Básica VS Desconfiança Básica, a Autonomia VS Vergonha e Dúvida, a Iniciativa VS Culpa, a Diligência VS Inferioridade, a Identidade VS Difusão de Identidade, a Intimidade VS Isolamento, a Generatividade VS Estagnação e a Integridade VS Desespero.

De todos estes estádios, o quinto é o que detém maior pertinência para esta investigação. A teoria psicossocial do desenvolvimento possibilita o enquadramento do agente ativo no estágio “Identidade versus Difusão de Identidade” (Erikson, 1972) por se identificar aproximadamente entre os doze e os dezoito/ vinte anos de idade, que se define como a fase da adolescência, como um período da vida em que o ser adquire identidade psicossocial, ou seja, consciencializa-se da sua singularidade como produto pessoal e cultural.

Numa fase repleta de conflitos entre o seu próprio ego e a sociedade, a identidade do adolescente constrói-se através de um processo de articulação entre auto-imagens do passado e a imagem atual e futura que retém o seu próprio ser.

Cabe ao adolescente a responsabilidade em resolver duas questões: a definição e consciencialização da sua identidade de acordo com os diferentes papéis sociais (amigo, colega, estudante, filho, irmão e outros) e a integração da variedade de autoimagens numa identificação social.

Salvatore Madi (1980) defende que a mentalidade dos adolescentes define-se por uma forma de pensar ideológica que procura novos modelos e que aproxima os seus princípios às pessoas e instituições que conhecem, no entanto, dada a vulnerabilidade dos adolescentes, a sua mentalidade pode também sucumbir por ao negativismo da ansiedade e confusão em etapas de transformação inesperada, tornando-se incapazes de responder a princípios ideológicos e sociais que constroem a sua liberdade. Esta difusão de identidade é o reflexo direto da incapacidade de resposta a desafios educacionais, profissionais ou pessoais e pode ter origem tanto em momentos de um passado longínquo (como numa fase da infância por exemplo) como numa fase presencial. Como resolução, surge portanto o objetivo principal deste estágio que se define como “fidelidade” e que representa a capacidade

de conservar os valores morais, éticos e sociais do indivíduo de forma que este esteja apto a responder autonomamente a questões e problemas característicos desta fase que são fundamentais ao encontro da imagem que o define como ser humano.

1.5.3 Modelos de aprendizagem

Existem variados modelos de aprendizagem que podem ser utilizados em contexto de aula com foco no desenvolvimento das capacidades dos alunos.

Estes modelos não são unicamente direcionados para o mesmo tipo agente, podendo este variar entre o professor e o aluno.

Os modelos que apresentam o professor como centro das atenções, defendem o principal objetivo de ajudar os alunos a alcançar objetivos pré-definidos, como é o caso do ensino expositivo, instrução direta e ensino de conceitos que se baseiam na teoria da aprendizagem social e teorias de aprendizagem comportamental (Arends, 2008 p. 252).

Já os modelos que se centram no aluno, defendem como principal objetivo promover a responsabilidade do aluno na sua própria aprendizagem através do desenvolvimento de competências sociais e de auto-regulação como é o caso da aprendizagem cooperativa, da aprendizagem baseada em problemas e da discussão em sala de aula (Pereira, 2011).

Pode-se comparar a escola com um mosaico riquíssimo que é completado por cada uma das histórias das suas imensas peças. Cada aluno tem um passado, uma história diferente. Num “mundo” que acolhe pessoas de culturas diferentes, e naturalmente, perfis sociais e psicológicos diferentes, torna-se claro que o modo de cada um pensar é, também, diferente. Dito isto, o professor tem uma grande responsabilidade que repousa na compreensão das características de cada aluno, descobrir quais as suas capacidades e dificuldades e qual o conhecimento que trás do seu passado de modo a adotar estratégias que sejam o mais eficaz possíveis da transmissão de conhecimento e na aprendizagem do aluno.

Segundo Arends, “...os professores têm de estar preparados para aplicar modelos múltiplos de instrução, e para os relacionar de forma criativa ao longo de uma unidade instrução ” (Arends, 2008 p. 447), pois com eles estará a abrir portas para um ensino dinâmico e estimulante para ele e para os alunos (Pereira, 2011).

Dada a importância desta temática no desenvolvimento desta investigação, decidiu-se apresentar seguidamente a teoria sobre a Aprendizagem por Descoberta.

1.5.4 Bruner e a Aprendizagem por Descoberta

Jerome Bruner (1915 -), um psicólogo cognitivista proveniente de Havard e mentor de reformas curriculares nas décadas de 50 e 60 do séc. XX, desenvolveu juntamente com os seus colegas uma notável teoria que viria a servir de suporte técnico para o Ensino denominada Aprendizagem pela Descoberta que se apoia nos fundamentos da psicologia cognitivo-gestaltista e tem como foco o aluno e o desenvolvimento da sua capacidade de explorar soluções e de definir o seu percurso cultural.

De acordo com este modelo, Bruner sublinha a necessidade de compreender e interiorizar a estrutura geral e as ideias-chave de determinado assunto na aprendizagem, de modo a alcançar maior retenção na memória. Desde modo, torna-se mais acessível ao aluno a articulação entre diversos tipos de informação, e consequentemente a consolidação e fortalecimento do conhecimento, mesmo em casos de dificuldade em recordar com precisão determinado assunto. Tendo este facto em conta, o ensino compreende-se como o responsável principal na promoção da descoberta (o *insight* ou intuição), e de estruturar os conteúdos a serem lecionados do mais simples, concreto e particular para o mais complexo, abstrato e geral.

A teoria da Instrução de Bruner tem como base quatro princípios essenciais: a motivação, a estrutura, a sequência e o reforço.

Segundo o autor, a motivação está diretamente relacionada com a motivação do indivíduo em adquirir novos conhecimentos e novas competências, e com o impulso para a reciprocidade no trabalho cooperativo. Enquanto a motivação intrínseca serve como um poderoso recurso de orientação para o professor, e se foca na atribuição de carácter significativo à aprendizagem, a motivação extrínseca depende do reforço e das necessidades externas. Neste princípio, o professor detém uma grande responsabilidade por ser fundamental na moderação de questões culturais, sociais e motivacionais dos alunos, e a missão de fomentar motivação para variados momentos de aprendizagem.

No que diz respeito à estrutura cognitiva, compreende-se a otimização da

organização dos conteúdos e é defendido que qualquer assunto pode ser corretamente apreendido em qualquer ciclo vital desde que seja organizado de forma simples. Bruner sublinha a relevância da estruturação dos conteúdos para os expor de forma sintetizada, ou seja, utilizando uma representação icónica. Não obstante a esta estratégia, o professor pode também optar por expor os conteúdos a lecionar através da representação motora em casos mais específicos, ou mesmo através da representação simbólica utilizando a linguagem.

Quanto à sequência, existe especificamente um processo sobre o qual determinado tema se orientará de forma a facilitar a aprendizagem, começando pela representação motora, seguindo para a icónica, e por fim a simbólica.

Por último, o reforço está relacionado com o *feedback* dado aos alunos sobre o seu desempenho nas atividades realizadas, e também (numa dimensão mais pessoal e interior do aluno) a auto-premiação pela aprendizagem através da descoberta.

De forma sintetizada, estes princípios procuram acentuar a pertinência da presença do método indutivo e do diálogo, capacitar o aluno de uma maior atividade e interatividade com experiências de aprendizagem e desenvolver a criatividade e o prazer por adquirir mais conhecimentos. Para Bruner, o ato de aprender transcende para algo significativo apenas se resultar da exploração e descoberta autónoma do aluno, e portanto baseia a aprendizagem não em algo constrangido e memorizado, mas sim na compreensão e no significado.

Segundo os princípios apresentados por Bruner, a aprendizagem por descoberta através da pesquisa autónoma do aluno define-se como a forma mais eficaz de fortalecer a aprendizagem pois com ela o conhecimento descoberto é mais facilmente retido do que aquele que é simplesmente memorizado. Porém, como o próprio autor defende, este tipo de aprendizagem não é único nem se deve sobrepor a outros pois o aluno não é nem tem de ser capaz de encontrar por ele próprio soluções para tudo (até porque isso poderia ser pouco viável em termos de eficácia de resultados e de tempo despendido), portanto, cabe ao professor orientar estas pesquisas do aluno, orientando-o pelos percursos mais adequados e favoráveis à sua individualidade e demonstrar a pertinência e validade destes hábitos, tanto a nível pessoal como profissional.

Bruner evidencia assim dois benefícios da aprendizagem por descoberta: aumenta a auto-estima por consciencializar o aluno da sua importância no processo, e simultaneamente desenvolver o pensamento criativo.

1.5.5 Desenvolvimento da fruição estética – linhas orientadoras para a educação

A investigação sobre as capacidades intelectuais dos alunos é fundamental para que se possa entender como construir uma boa base de ensino e uma aprendizagem eficaz. Vários autores como Erikson, Piaget, Vygotsky, Housen (n.?), Yenawine (n.?) e Lowenfeld apresentam teorias da cognição que nos têm permitido aprofundar o conhecimento e o desenvolvimento de aplicações direcionadas para campos importantes como o ensino, mais precisamente para disciplinas do foro artístico.

Através das suas investigações, Erikson, Piaget e Vygotsky deixaram aos professores uma valiosa herança para a otimização do ensino, mais concretamente o sistema de aprendizagem com o propósito de beneficiar tanto os professores como os alunos promovendo a sua interação com o ambiente e com as outras pessoas e a exploração e reflexão como motores do desenvolvimento do conhecimento. Para que tal herança não caia no esquecimento caberá ao professor dar-lhe continuidade através de um processo de valorização de uma aprendizagem ao ritmo das características e capacidades específicas dos alunos.

A aprendizagem e o impacto na memória só serão eficazes se fizerem sentido e se o próprio aluno estiver disponível e preparado para tal. O aluno é aqui apontado como centro das atenções pois é a partir das suas características, capacidades, dificuldades e conhecimentos prévios que os conteúdos a lecionar serão ponderados, cabendo ao professor a correta e adequada preparação da aula de modo a potenciar o seu pleno desenvolvimento. Compreende-se que, para pactuar com este princípio, existe a necessidade de respeitar fielmente a ampla diversidade de níveis e ritmos de desenvolvimento possíveis numa só turma. Como refere Yanawine (2000), *“o desenvolvimento de operações que permitem que uma pessoa extraia com continuidade sentido de novas circunstâncias e use adequadamente nova informação, é um processo lento. Exige tanto motivação como prontidão para incorporar essas operações em padrões e conhecimentos existentes”*.

Das teorias já expostas anteriormente nesta investigação, podemos referir novamente a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento na qual sobressai a importância da construção de identidade no aluno durante a fase da adolescência. Processos que decorrem segundo estes princípios têm um lugar muito pertinente no campo das artes pois valorizam a consciencialização do aluno quanto a si próprios e

reforçam o seu papel na sociedade que o integra. Dado o adolescente se encontrar num ciclo vital de descoberta e afirmação individual, de consciencialização crítica do que o rodeia, o mundo das artes emerge como base estruturante onde os sentimentos se irão apoiar e posteriormente despertar, fortalecendo cada vez mais a imagem do seu ser.

Com o contributo dos estudos realizados por Lev Vygotsky (Yenawine, 2000) sobre o relacionamento entre a linguagem e o desenvolvimento das ideias, podemos também acentuar a necessidade do diálogo como motor de transposição do pensamento para a concretização da aprendizagem. Sem a capacidade de reflexão sobre o que se observa e sem a transposição verbal dos sentimentos, o processo de expressão artística não ocorre eficazmente. Neste contexto, a existência de ação moderadora pelo professor na relação entre o aluno e o objeto observado é fundamental para a descoberta, pois é com ela que emerge o enraizamento e consolidação da aprendizagem. Enquanto o discurso for apenas expositivo, dificilmente transcenderá a um conhecimento efetivo, no entanto, se o aluno verbalizar aquilo que sente sobre o que observa estará a desenvolver instrumentos que possibilitam a ligação entre vários tipos de informação.

O autor defende também que a aprendizagem torna-se consideravelmente significativa quando decorre sobre a interação entre vários indivíduos, sejam eles professores ou alunos, pois através deles é gerada informação com mentalidades e pontos de vista distintos. Assim, o aluno não aprende apenas através da observação mas também da interação comunicativa elaborada por outros envolvidos.

À semelhança das teorias de Piaget, outros autores desenvolveram também estudos no tema em questão, propondo um sistema de ensino chamado “Estratégias do Pensamento Visual” que se baseia em estádios de desenvolvimento que progridem com o contacto com obras de arte. Esta estratégia proposta por Housen e Yenawine (Yenawine, 2000) tem como foco a imposição de questões segundo um processo dinâmico. Neste processo, as questões tornam-se progressivamente mais complexas e inquisitivas, procurando sempre ter em conta as intenções e preocupações do indivíduo. A sua aplicação no campo das artes ganha forte relevância pois com a correta aplicação desta metodologia pelo professor será possível ao aluno desenvolver a sua capacidade de reflexão de um modo mais profundo e significativo.

No caso da análise de obras de arte tal e qual como na leitura (onde se começa por algo próximo do conhecimento generalizado e progredindo para o mais

desconhecido) a escolha do professor recai sobre questões mais simples e gradualmente propõe outras mais complexas, acompanhando paralelamente o ritmo de desenvolvimento dos alunos. O tipo de perguntas colocadas no início do diálogo deve ser direcionado para características generalizadas sobre a obra, abrangendo assim o conhecimento base dos alunos, maioritariamente próximo do senso comum.

Nesta fase, os alunos têm a oportunidade de transpor o que está de acordo com a sua cultura e com o seu pensamento (mesmo não correspondendo necessariamente às intenções do artista que produziu a obra em análise), dando origem a debates com distintos pontos de vista. Adequadamente ao ritmo de resposta dos alunos, numa fase seguinte, procura-se colocar incentivos que despertem a atenção para outros aspectos ainda ignorados e não reflectidos, tentando progredir o debate de um nível mais superficial para um mais concreto, objetivo e particular. O professor deve manter um ambiente favorável à atenção e estímulo dos alunos, promovendo a intervenção e interação e demonstrando que todas as respostas podem ser válidas se forem razoavelmente fundamentadas. Deste modo, a análise da obra de arte desencadeia um processo enriquecedor que se define por um debate, uma ponte que interliga observações e formas de pensar distintas, onde a ideia fundamental persiste no respeito mútuo, no saber ouvir o próximo, na procura de compreender, e na reflexão dos conhecimentos transpostos.

Pode-se assim compreender o papel do professor como uma peça fundamental ao desenvolvimento da fruição estética, pois é através dele que serão fornecidos instrumentos aos alunos que permitam realizar a decomposição da obra em vários aspectos. Este propósito é delicado pois pode ter resultados pouco eficazes e criativos se a ele estiverem anexados constrangimentos ou limitações que restrinjam e desencorajem a expressividade dos sentimentos e emoções dos alunos.

Muitos outros fatores podem ter um grande peso no desenvolvimento da fruição estética, e demonstram que a forma como os alunos reagem perante a observação de uma determinada obra pode ser tão diversificada como enriquecedora no processo de formação do indivíduo. Lowenfeld identifica os seguintes exemplos como influentes do desenvolvimento da consciência estética: os conhecimentos e formação básica do aluno, o nível sócio-económico, o contexto cultural, a exposição aos meios de comunicação de massas, a capacidade intelectual e abrangência de pensamento e a postura na sala de aula.

De acordo com Lowenfeld (1970), o aluno adolescente encontra-se num ciclo

vital decisivo por estar diretamente ligado ao desenvolvimento da própria identidade, portanto, as atividades pedagógicas devem focar-se na procura de respostas que o ajudem a encontrar a imagem de quem ele é e qual o seu papel na sociedade. Esta fase reflete-se de forma acentuada nas disciplinas do foro artístico, uma vez que os alunos são excessivamente sensíveis à sua falta domínio de técnicas de representação e expressão plástica. Considerando estes aspetos, cabe ao professor auxiliar o aluno a libertar-se de constrangimentos e a expressar-se. Cada aluno tem características específicas que o distinguem de todos os outros e são essas mesmas que o definem como ser humano único e na forma como encara o que o rodeia. Deste modo, a realidade não atinge uma definição única porque, na verdade, cada um tem a sua própria realidade, uma forma especial de interpretar o que os rodeia, uma realidade que, quando consciencializada e reflectida, distingue-se da que lhes é imposta pela sociedade. Por vezes, os alunos tendem a ficar frustrados por não alcançar um resultado que coincide com os ideais estéticos generalizados, isto é, com o que está definido por belo e apelativo, daí a essencialidade do *timing* de atuação do professor pois estes são os momentos ideais para transmitir que os bons resultados emergem do esforço e dedicação e desmistificar a ideia de talento inato (Ramos, 2013).

1.6 A Criatividade

Tendo em conta as variadas perspetivas teóricas que definem o conceito de criatividade denota-se uma acrescida dificuldade em encontrar apenas uma que caracterize e identifique explicitamente a sua operacionalização. O conceito de criatividade demonstra-se vasto e complexo onde o consenso geral ainda não foi alcançado entre os diversos debates tomados ao longo da história. Dada a sua presença em diversificadas áreas (encontrando-se precisamente limitado entre questões culturais, espaciais, cognitivas, temporais e outros) o seu significado é versátil e variável mas também difícil de definir.

De acordo com algumas destas perspetivas teorizadas por diferentes correntes, circunscreveu-se o conceito de criatividade como:

- um meio de expressão ligado à mentalidade infantil, ou meio expressivo de impulsos sexuais e agressivos (psicanálise freudiana);
- um meio de expressão meramente ligado a estímulos (behavioristas- Skinner);

- um meio de expressão ensinável (cognitivistas - Weisberg);
- um meio de expressão ligado à saúde mental otimizada, ou à saúde mental problemática e denegrida (humanistas – Rogers, Maslow);

Das várias definições que a criatividade adquire, destaca-se algo comum entre todas – a afirmação da criatividade como um meio de expressão, um traço de personalidade diferente da população *standard*, uma personalidade inovadora, original, curiosa, capaz de arriscar e de instaurar um processo de rutura com a atualidade em que o produto da criação emerge e que recebe aceitação cultural.

Foi graças à psicologia cognitiva que, a partir dos anos 70, a criatividade começou a ser interpretada sob o ponto de vista da personalidade, passando a ser estudada em diversos campos como o dos componentes do processo criativo, a resolução e as tomadas de decisão (Sternberg, 2003). Considerando esta interpretação, Sternberg e Lubart (1996) defendem a criatividade como capacidade de resposta a um problema externo de acordo com um específico processo cognitivo – identificação do problema, reconhecimento das dificuldades e posterior descoberta de variadas respostas para o mesmo. Os autores referidos partilhavam uma visão sobre o conceito aqui abordado que integrava-se perfeitamente nos modelos desenvolvidos e aprofundados nas últimas décadas, remetendo sempre para o carácter multidimensional e multivariado da criatividade. Segundo a Teoria do Investimento Criativo desenvolvida por Sternberg e Lubart (1991), a criatividade depende especificamente da interatividade e articulação dos seguintes componentes:

- as habilidades intelectuais: presença de competências como a interpretação de uma situação de diferentes perspetivas (sintetização), a ponderação e análise de problemas (análise), e a fomentação da aplicação prática;
- o conhecimento - cultura base que permite a progressão intelectual;
- os estilos cognitivos - formas específicas de raciocínio utilizadas para mobilizar as suas capacidades;
- a personalidade - pertinência de características da personalidade para o funcionamento criativo;
- a motivação - objetivos fundamentais à motivação do indivíduo na execução da atividade criativa;
- o contexto - responsabilidade em gerir socialmente a criatividade, potenciando ou inibindo-a.

Com a dinamização e interatividade proporcionada por estes seis componentes torna-se possível construir um perfil específico para cada indivíduo, podendo favorecer/prejudicar e estimular/constranger a ação criativa. A articulação entre estes vários componentes advém também da necessidade do próprio indivíduo em compensar lacunas em alguns dos referidos - o indivíduo é o principal responsável pela liderança na modificação nos componentes, como por exemplo o conhecimento. Deste modo, o desenvolvimento da criatividade de determinado indivíduo está essencialmente dependente da atitude e da capacidade e investimento do sujeito.

Tendo em conta a importância e influência que o campo e o domínio têm sobre o próprio indivíduo, a criatividade é entendida como um sistema integrante, como um processo que age na modificação de um campo simbólico ou cultural resultante da interação dinâmica entre as características particulares do indivíduo e do contexto. Assim, os processos que envolvem e articulam cada um destes componentes (família, escola, cultura e sociedade) são fundamentais na facilitação ou inibição da criatividade.

1.6.1 A ideia segundo Guy Aznar

É comum a afirmação de que tudo deriva do pensamento, da ideia. A tendência pela busca entusiasmada da ideia está em todos nós pois com ela está diretamente associada a explosão de alegria e até mesmo o descanso de uma missão cumprida que antecede o ato prático da sua concretização. No entanto, segundo Guy Aznar (2006), a experiência demonstra que a ideia é uma parte pequena de um processo complexo de inovação.

Guy Aznar (fundador da primeira organização francesa voltada para a Criatividade em 1970, e atual presidente da Associação Francesa para o Desenvolvimento da Criatividade) defende que a ideia está inteiramente dependente de um longo processo de formulação e reformulação da solução de um problema e da contextualização da busca. Ao contrário do que possa ser facilmente assumido, este processo de inovação não é apenas um invólucro da ideia, mas sim um processo global que toma início na “encomenda” e encerra na iniciação da aplicação do produto. Aznar afirma que se pudesse definir uma função específica para a

criatividade seria a utilização da mesma para substituir a lógica quando esta entra em fragilização ou não chega a ser utilizada. Ou seja, a criatividade surge quando o indivíduo se encontra diante uma contradição, um problema aparentemente insolúvel, permitindo-o explorar uma solução deixando de parte as leis da lógica. Enquanto esta última propõe apenas um reduzido conjunto de soluções, o procedimento criativo oferece um vasto número de propostas que passam dos limites racionalmente banalizados.

A procura por soluções insolúveis é para o indivíduo uma prioridade e é por essa mesma razão que é atribuída tal importância à capacidade produzir algo inovador articulando com o contexto simultaneamente.

1.6.2 Criatividade como Criação Artística e como Produção de Ideias

De acordo com Aznar (2006), o conceito de criatividade está diretamente ligado ao ato de criar. Para o autor, o processo criativo envolve duas dimensões mentais: uma direcionada para a realidade (fiel a mecanismos dedutivos) e outra direcionada para o imaginário (fiel à produção de composições inesperadas sem qualquer fator de ponderação). É através da articulação dessas dimensões que é possível materializar a força do imaginário e criar algo novo. O campo do imaginário é de tal modo vasto que, partindo do mesmo, poderemos obter caminhos diferentes dependendo se o destino pretendido for a criação artística ou a produção de ideias.

A criação artística presume um percurso que parte sempre da imaginação interior do indivíduo. É com este processo interno definido por diálogos entre o suporte de criação e o imaginário que se torna possível obter a sua transposição para o exterior como forma de expressão de liberdade comprometida com a técnica. Surge assim um momento em que a realidade toma conhecimento do que até então era apenas segredo pessoal, uma partilha com o exterior. É este carácter tão particular, e até pessoal, preocupado com a voz interior do indivíduo - uma rotura com o real que propõe algo inovador - que distingue a criação artística da produção de ideias que, por sua vez, tende apenas em procurar resposta a problemas externos com um objetivo definido e criação de uma ligação com o exterior, isto é, com o real. Deste modo, Aznar (2006) defende que a criatividade surge como fonte de expressão do imaginário e não através da produção de ideias, complementando que, nesse último

caso dever-se-ia denominar de inventividade e não criatividade.

De modo a compreender melhor o processo criativo, o autor subdivide-o num movimento ternário assente em três ações distintas: a impregnação, a divergência e a convergência.

Relativamente à criação artística, a impregnação faz parte do interior do indivíduo, enquanto que a produção de ideias já faz parte da compreensão de todas as componentes do problema para se poder divergir seguidamente. No caso do imaginário, não existe impregnação dos dados, mas apenas um movimento ascendente de fuga ao real. A fase da divergência, por sua vez, está relacionada com o afastamento e desestruturação da realidade. No caso de um afastamento pequeno não permitirá convocar a função imaginária, enquanto que num afastamento em maior grau permitirá uma emersão até ao inconsciente e gerar diálogos (por vezes conflituosos) interiores com a consciência.

Por último, a fase da convergência, surge como ligação entre o imaginário e as condicionantes do problema de forma a propor novas estruturas. É neste momento em que o imaginário se liberta da mente e encontra a realidade, reorganizando uma composição de ideias até então caótica. Dentro da busca incansável por ideias inovadoras, a solução adaptada ao desafio estabelecido encontra-se perante o cruzamento das condicionantes iniciais do problema e o produto da divergência, uma relação mútua fundamental ao amadurecimento e reorganização psicológica num processo de incerteza e de inconstância.

1.6.3 Etapas do Processo Criativo

A noção de processo criativo remete para uma sucessão de pensamento e ações que desencadeiam criações originais e inovadoras adaptadas ao contexto em que se inserem. As bases que definem os processos criativos foram ao longo dos anos apresentadas em certas exposições introspectivas sobre a criação, mas foi no final do séc. XIX que o conceito adquiriu especial atenção graças ao físico e fisiologista Hermann von Helmholtz que, com resultados de estudos aprofundados, definiu que as ideias favoráveis chegavam sem esforço como uma luz que ilumina o pensamento em momentos de pausa (Wallas, 1926, p.80).

Poincaré (1908) faz descrições semelhantes sobre o processo criativo que

resultaram da experiência em procuras incansáveis de resoluções de problemas existentes em áreas nas quais trabalhava (matemática, física, filosofia). O autor defendia que a escassez de ideias estaria relacionada com a dedicação aplicada em demasia sobre o problema e a inexistência de distanciamento ao mesmo que permitia a mente fluir natural e até inconscientemente. Poincaré (1908) compreendeu então que o trabalho consciente sobre o problema era fundamental para que pudessem emergir ideias pela primeira vez.

Ao basear-se nesse género de evidência introspectiva, Wallas (1926) formalizou o modelo dos processos criativos em quatro etapas que vivem da relação dinâmica entre pensamento divergente e convergente em paralelo com diversos níveis de consciência e inconsciência: a fase da preparação, a fase da incubação, a fase da iluminação e a fase da verificação. A primeira fase denominada “preparação” consiste na análise preliminar que permite a identificação dos dados do problema e na procura por informação fundamental à fomentação de ideias criativas. Dada a diversidade de problemas possíveis e, por sua vez, condicionantes e naturezas distintas, é fundamental o conhecimento do campo de ação de modo a facultar uma construção fluida de ideias criativas. Esta fase requer um trabalho consciente e exige educação, capacidade analítica e conhecimento aprofundado sobre o problema. A segunda fase denominada “incubação” pressupõe o distanciamento temporário com o problema, sugerindo ao indivíduo maior concentração em objetivos de carácter pessoal e lúdico, promotores de descontração mental. O cérebro continua então a trabalhar inconscientemente por tempo indeterminado formando associações livres e fluidas a partir da informação recolhida na fase anterior. É ao entrar nesta dimensão entre a consciência e o inconsciente, que a mente perscruta ideias que oferecem resposta ao problema. A terceira fase, a iluminação ou intuição, consiste no momento em que a ideia transcende os limites da mente e entra em contacto com a realidade, e torna-se num momento súbito de emergência da ideia à consciência. Wallas (1926) observou que este momento era precedido pela intuição que a ideia estaria próxima de emergir. Por fim, a fase que consiste na verificação, que se caracteriza pela necessidade de avaliar a pertinência da iluminação que surgiu na fase anterior, e consequentemente redefiní-la e desenvolvê-la. De todo o processo, esta é a fase mais longa pois, por vezes, requer o regresso às fases iniciais caso uma ideia demonstre imperfeições no momento de verificação, procurando uma outra ideia que possa incubar para resolver essa dificuldade encontrada.

1.6.4 O Ensino como propulsor da criatividade

A história da investigação sobre o ensino da criatividade tem esclarecido que não é possível orientar um indivíduo a ser criativo demonstrando-lhe como o fazer. Aliás, caso se estivesse a ensinar a criar algo inovador, esse “algo” perderia imediatamente o carácter inovador uma vez que iria ser recriado e portanto tornar-se-ia numa não-novidade e numa não-descoberta tanto para o (re)criador como para a realização em si (Sousa, Mendes & Monteiro, 2012).

“O acto de explicar como algo foi inventado pode permitir a replicação desse invento, mas essa replicação já não pode ser considerada um acto criativo. O mesmo se verifica para qualquer aptidão humana, desde a inteligência à capacidade de exteriorizar sentimentos e emoções.”

Sousa, Mendes & Monteiro, 2012

No fundo, a melhor solução possível (e talvez a única) para o professor e para o próprio ensino está na aceitação da responsabilidade em proporcionar e aproveitar contextos propícios e favoráveis ao desenvolvimento da capacidade intelectual e do potencial criativo de cada indivíduo, neste caso, de cada aluno.

É importante referir que a procura pelo potenciamento da expressão criativa e das capacidades imaginativas não tem apenas como foco o desenvolvimento da própria criatividade, mas também o desenvolvimento pessoal do indivíduo a nível psicológico e a sua relação com o meio envolvente, capacitando-o de ultrapassar dificuldades com as quais se depara ao longo da vida.

CAPÍTULO II

Caraterização do Contexto Escolar

2.1 Caraterização da Escola

No segundo capítulo são apresentadas as caraterísticas fundamentais para o funcionamento da escola que acolhe este projeto de investigação bem com todos os elementos específicos da turma em que foi realizado este estudo. Posteriormente, em função da identificação dos problemas encontrados nessa investigação serão apresentados os objetivos, a metodologia, as técnicas e estratégias adotadas para a intervenção pedagógica.

O Colégio Pedro Arrupe faz parte da propriedade e iniciativa do Grupo Alves Ribeiro cujo projeto educativo carateriza-se pelo legado da Pedagogia Inaciana e está interligado com outros colégios jesuítas de acordo com um protocolo colaborativo com a Província Portuguesa da Companhia de Jesus. Situa-se no Parque das Nações em Lisboa e é um colégio privado que abrange os níveis de escolaridade entre o Pré-Escolar e o Secundário (inclusive) constituído por cerca de 1500 alunos, como é possível consultar no Quadro 1.

Quadro 1. População Escolar

PE		1º CEB			2º CEB			3º CEB			Secundário		
T	Alunos	Ano	T	Alunos	Ano	T	Alunos	Ano	T	Alunos	Ano	T	Alunos
10	273	1º	4	103	5º	6	150	7º	5	130	10º	5	86
		2º	5	114				8º	5	130	11º	3	55
		3º	5	117	6º	4	113	9º	4	105	12º	3	35
		4º	4	123									
10	273		18	457		10	263		14	365		11	176

Turmas		Alunos	
63		1534	

O Colégio Pedro Arrupe dispõe de uma grande quantidade de docentes de diversas formações específicas, como se pode verificar no Quadro 2.

Quadro 2. Número de Professores e Educadores por Ciclo

PE	1º CEB	2º CEB 3º CEB Sec.
13	24	69
13	93	

Dado o aumento do número de inscrições de alunos no Colégio Pedro Arrupe nos últimos anos, departamentos de todas as áreas sentiram a necessidade de contratar mais professores com formação específica. Exemplo desse facto é o departamento de Artes Visuais que atualmente já conta com 6 docentes (conferir Quadro 3).

Quadro 3. Estrutura do Departamento de Artes Visuais

Professor	Formação	Disciplinas
Celso Ameixa	Arquitetura	E.V.T. G.D.
José Trindade	Design	E.V.
Ricardo Josué	Artes Plásticas	E.V.
Sofia Gonçalves	Artes Plásticas	E.V.T. Desenho A
Sofia Jorge	Arquitetura Paisagista	E.V.T.
José Maria		E.V.T.

No total poder-se-ão encontrar no Colégio Pedro Arrupe cerca de 130 funcionários, entre os quais docentes, efetivos e contratados, e pessoal auxiliar como é visível no Quadro 4.

Quadro 4. Tipos de Contrato de Trabalho dos Docentes/ Não Docentes

Docentes		Não Docentes	
Efetivos	Contratados	Efetivos	Contratados
56	37	37	?
93		37+?	

2.1.1 Parceiros Educativos e Protocolos

A Pedagogia Inaciana é de grande relevância tanto na interligação de culturas e sociedades distanciadas como na compreensão e corelação entre mundos e é partindo deste espírito de homogeneização de direitos e do respeito e responsabilidade pelo ser humano que o Colégio Pedro Arrupe pretende prosseguir.

Em conjunto com a Companhia de Jesus, o Colégio Pedro Arrupe colabora com os seguintes parceiros que partilham os seus ideais para atingir uma maior eficácia, criatividade e desenvolvimento no desempenho deste projeto: Cadetes do Mar de Portugal, Estrutura de Missão para s Assuntos do Mar, Marina do Parque das Nações, Projeto "A minha Escola adopta um Museu" - Museu de Marinha e Universidade Católica Portuguesa/Porto.

2..1.2 Contexto histórico

Com o avançar do tempo a sociedade e cultura que nos envolve tem sofrido uma mudança cada vez maior. O ensino tem acompanhado esta constante transformação, tornando-se atualmente um dos sectores de investimento que mais recebe atenção no nosso país. Assim surgiu o interesse numa discussão sobre a criação de um projeto educativo há (sensivelmente) quinze anos. A questão de como seria pertinente a criação de um Colégio caracteristicamente Inaciano no séc. XXI é abordada pelo Diretor do Colégio S. João de Brito em Lisboa que pretendeu envolver não só colaboradores próximos ao assunto como também vários antigos alunos seus e outros grupos de personalidades que estariam relacionados com o campo da Educação. Depois de várias reuniões é então ponderada a abertura de uma nova escola em Lisboa que respondesse às caraterísticas inacianas e que essencialmente encontrasse as necessidades de famílias que procuravam para os seus filhos – uma formação mais sentimentalista, humanista e de grande qualidade académica. Os ideais do colégio incidem na criação de um corpo educacional especial e distinto de outros que reflitam uma sociedade fortemente direcionada para a impessoalidade e sede de economia criada por constantes desafios colocados pelo mercado de trabalho.

Com uma relação com a Companhia de Jesus fortalecida pelos anos, a família Alves Ribeiro informa o P. Nuno Burguete do seu interesse em investir no sector da educação, e particularmente poder fazer parte do desenvolvimento desde projeto

desde que a Província Portuguesa da Companhia de Jesus aceitasse colaborar na orientação Pedagógica, de Formação e de Pastoral.

No seguimento de vários acordos, no dia 7 de Abril de 2009 é finalmente assinado o novo protocolo entre a Província Portuguesa da Companhia de Jesus e o Grupo Alves Ribeiro onde estariam definidos os termos da presença e formas de colaboração dos Jesuítas com este novo projeto. No entanto, apenas passados dez anos foi possível encontrar uma localização ideal para a implantação deste projeto de grande escala. O local escolhido tornou-se ideal não só pelas generosas dimensões disponibilizadas para a construção mas principalmente pelo ambiente que envolveria o Colégio - um ambiente calmo e pacífico, mais humanista e propício à promoção da cultura, da justiça e da fé, concebido pelo Tejo, pela nobreza do Parque das Noções, pelo distanciamento à diária agitação urbana.

2.1.3 Situação do ensino

O Colégio Pedro Arrupe apresenta uma taxa fraca de abandono escolar. Na verdade, a qualidade de ensino, a motivação e auxílio dedicada aos alunos por parte da direção e dos professores é um fator fulcral no sucesso dos mesmos.

É de notar o quanto os professores se aplicam e preocupam individualmente com cada aluno. Conhecer-lo é essencial para que se saiba o quê e como ensinar.

A Associação de Pais é ativa e cooperante com todas as atividades ao longo do ano letivo. Os encarregados de educação estão muito bem enquadrados e participativos no contexto escolar dos seus filhos. São realizadas diversas atividades escolares e extracurriculares com todos os alunos e os respetivos encarregados de educação. O acompanhamento individual dado a cada aluno e as reuniões com os seus encarregados de educação fazem parte de todo o seu percurso académico.

Dada a capacidade de serviços e atividades oferecidas pelo Colégio, a captação de receitas exteriores à matrícula e propinas dos alunos é extremamente rentável. Durante todo o ano letivo, os pavilhões, a piscina, os campos de desporto são procurados por grupos exteriores ao Colégio.

Como é possível conferir na Figura 1, é disponibilizado um conjunto de edifícios com espaços dedicados às aulas e a serviços:



Figura 1. Vista aérea do Colégio Pedro Arrupe: 1 - Ténis; 2 - Campo de Futebol; 3 - Pavilhão; 4 - Piscina; 5 - Auditório; 6 - 3º Ciclo e Secundário; 7 - 1º/ 2º Ciclo; 8 - Serviços Administrativos; 9- Refeitório; 10 - Pré-Escolar; 11 – Portaria. Fonte: www.colégiopedroarrupe.pt, 2015

2.1.4 Projeto educativo

O Colégio Pedro Arrupe tem como principal objetivo focar-se no desenvolvimento da personalidade dos seus alunos através de ideais de formação integral e de reforço intelectual. Cada aluno tem direito a ser como é, seguir as suas origens e cultura e como tal, o Colégio orienta e ajuda a construir um caminho que os leve a um futuro melhor tanto a nível pessoal como profissional. Assim, existe um forte desejo de formar homens e mulheres que se afirmam e identificam como ser humano capacitado de um desenvolvido intelecto e que se distingam pelo seu ser e pelos seus feitos. O reconhecimento de cada um parte da consciencialização das suas capacidades e do uso das mesmas com responsabilidade ajudando os outros e aceitando o compromisso de construção de um mundo mais justo.

É a procura constante pela autonomia e responsabilidade do aluno na sua própria formação que torna o método de ensino do colégio tão característico. Juntamente com esta questão existe um grande esforço na inclusão de hábitos que estimulem a criatividade e a flexibilidade e que são essenciais à aprendizagem ao longo de toda a vida.

O Colégio Pedro Arrupe afirma-se como uma instituição educacional religiosa, baseada na fé católica e que faz parte no Projeto Educativo. O processo educativo aqui em questão está relacionado com a promoção da fé católica mas

também com o preparação para o diálogo com outras tradições religiosas, sem sectarismos, em total abertura à diferença religiosa e à secularidade. Nesta tradição, as atividades de voluntariado e as experiências de imersão no mundo dos pobres são valorizadas como dimensão integral da formação.

Em honra e homenagem ao seu patrono, a intenção de formar os alunos para um futuro académico promissor é algo intrínseco, mas como o próprio defende, a estabilidade profissional é apenas uma gota num profundo lago onde é rodeada por elementos espirituais e pessoais que lhe trazem estabilidade. Deste modo, também é defendido o diálogo e a compreensão entre culturas, numa atitude de serviço em que a Fé exige a promoção da Justiça e pede uma atenção particular aos mais desfavorecidos.

O caminho que procura orientar os alunos não é algo definido e dado sem qualquer esforço, porque parte deles próprios tornarem-se homens e mulheres para os outros, aceitando os desafios que lhes são impostos e crescendo com eles. Só assim poderão alcançar um futuro viável, um estilo de vida respeitador, de atitudes valorizáveis.

O mar é elegido como referência simbólica de todo o projecto por ser também um elemento definidor da história de Portugal e da nossa identidade nacional, enquanto meio de unir povos e continentes num mundo globalizado.

2.1.5 Pedagogia Inaciana

“Procuramos formar homens e mulheres comprometidos, competentes, conscientes e compassivos, capazes de trabalhar com e para os outros, em permanente abertura ao mundo.”

Peter-Hans Kolvenbach, Superior-Geral da Companhia de Jesus

A Pedagogia Inaciana não se baseia simplesmente numa proposta de ensino e aprendizagem que segue uma linha de consciencialização, compreensão e humanização para com os que nos rodeiam, mas também procura desenvolver o crescimento pessoal e espiritual que são proveitosos para o próprio sujeito e para os outros.

Sendo o respeito, a responsabilidade e igualdade um direito comum a todos, a Pedagogia Inaciana foi implantada no Colégio com o propósito destes mesmos elementos serem consciencializados e praticados por cada um dos alunos. Esta

experiência foi vivida pelo Santo Inácio de Loyola (1491-1556) e é aplicada atualmente em variadas escolas e universidades em todo o mundo.^[1]_{SEP}

2.2 Caraterização da Turma

Devido à discrepância entre procura e oferta de oportunidades no mercado de trabalho da área artística, muitos dos alunos do 9º Ano sentem-se pouco motivados a inscrever-se no curso geral Científico-Humanístico de Artes Visuais. Todos os anos existe uma grande expectativa de abrir o curso geral Científico-Humanístico de Artes Visuais dado o interesse demonstrado por alunos, no entanto, muitos desistem deste percurso e optam por se inscrever numa área do secundário que seja mais generalista, mais abrangente em termos de formação e de conteúdos, e que possibilita um maior tempo de ponderação (durante todo o secundário) quanto à escolha do curso universitário a seguir – curso de Ciências e Tecnologias.

Como é visível no Quadro 5, a comunidade do curso geral Científico-Humanístico de Artes Visuais do ano letivo de 2014/2015 define-se unicamente pela turma onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada, no entanto, já existem vários alunos do 9º Ano interessados e motivados em se inscreverem neste mesmo curso no ano letivo seguinte devido aos trabalhos que têm sido concretizados e expostos pelos alunos do 10º Ano.

Quadro 5. Curso de Artes Visuais – Comunidade do curso geral Científico-Humanístico de Artes Visuais

	Turmas	Alunos
10º Ano	1	5
11º Ano	0	0
12º Ano	0	0
Total	0	5

2.2.1 Caracterização Socioeconómica e Cultural

A turma da disciplina de Desenho A é constituída apenas por cinco alunos por tratar-se da primeira vez em que o curso geral Científico-Humanístico de Artes Visuais é disponibilizado no Colégio Pedro Arrupe (ano letivo de 2014/15).

Três dos alunos são do sexo feminino, e os restantes dois são do sexo masculino. Todos nasceram no ano de 1997, apresentando portanto a mesma idade como é possível conferir no Quadro 6.

Quadro 6. Curso de Artes Visuais - Estrutura da Turma 10ºD

	Idade	Género	Nacionalidade
A	16 anos	Feminino	Portuguesa
B	16 anos	Masculino	Portuguesa
C	16 anos	Feminino	Portuguesa
D	16 anos	Masculino	Portuguesa
E	16 anos	Feminino	Portuguesa

Relativamente ao agregado familiar, como é visível no Quadro 7, a maioria é constituída pelos pais e irmãos.

Quadro 7. Turma 10ºD – Agregado Familiar

Constituição	Pais	Pais e Irmãos	Mãe e Irmãos
Nº de Alunos	0	4	1
Percentagem	0%	80%	20%

Quanto às habilitações literárias dos pais, é possível verificar no Quadro 8 que o que prevalece é a formação ao nível do ensino superior.

Quadro 8. Turma 10ºD – Habilitações Literárias do Agregado Familiar

Habilitações Literárias	Pai	Mãe
Ensino Secundário ou 12º Ano	1	
Ensino Superior	3	5
Não sabe	1	

Todos os alunos enquadram-se num contexto socioeconómico elevado, de classe média-alta, portanto todos têm acesso facilitado a meios de informação educativa e lúdica seja através de recursos físicos ou virtuais. Todos demonstram interesse em visitar museus e exposições, em ler livros e outros documentos que estejam relacionados com arte, mas como muitos outros jovens que integram esta geração, apenas têm conhecimento destes “eventos/ movimentos” se forem apresentados pelo professor ou por meios informáticos nas redes sociais.

Os meios informáticos dominam maioritariamente os seus meios de comunicação, investigação, estudo e aprendizagem portanto, é através deles que se mantêm culturalmente atualizados (fora do horário letivo).

Nos tempos livres os alunos dedicam-se a atividades desportivas como o futebol, a natação, a ginástica acrobática, voluntariado (voluntariado Explicarte na Comissão Social Inter Freguesias de Camarate, Prior Velho e Sacavém), e também algumas atividades de carácter mais lúdico como ouvir música (*reggae, grunge, techno, pop*, entre outros), jogar computador/consola, encontros com amigos e idas a eventos musicais, sendo as atividades como a leitura, as visitas a espaços culturais, ou até mesmo desenvolvimento de projetos pessoais quase inexistentes. Todos aparentam enquadrar os mesmos tipos de gostos e atividades, não existindo qualquer tipo de elemento ou grupo “estranho” aos seus padrões sociais.

2.2.2 Contexto Socioeducativo

Os cinco alunos que tornaram possível a abertura do curso geral Científico-Humanístico de Artes Visuais já fazem parte da comunidade escolar do Colégio Pedro Arrupe desde o seu primeiro ano de inauguração. Não obstante ao número reduzido de elementos, a turma provou ser constituída por um grupo único que se caracteriza pela união e apoio mútuo entre todos. Aliado ao facto de todos os alunos

residirem nas proximidades do colégio, o espaço da sala de aula tornou-se um ambiente caracteristicamente agradável, informal e descontraído, sem prejuízo do desempenho de todos nas tarefas a realizar.

As diferenças e capacidades de cada aluno foram sempre assumidas como fator positivo porque com elas foi possível desenvolver o espírito de entajuda e companheirismo bem como fortalecer as relações sociais ao longo do ano letivo.

Os alunos pretendem dar continuidade ao seu percurso académico em áreas como a Arquitetura, a Multimédia, o Design de Comunicação e o Design de Moda. Para tal, tem definido como objetivo principal concluir o ensino secundário e ingressar na Faculdade de Arquitetura de Lisboa ou Faculdade das Belas Artes de Lisboa, no entanto, ainda não se sentem confiantes e seguros quanto ao curso a escolher, deixando portanto a decisão em aberto.

No plano de estudos, estão previstas disciplinas de formação geral e específica como é possível verificar no Quadro 9.

Quadro 9. Estrutura do Curso de Artes Visuais – 10ºD

Formação	Professor	Disciplinas	Horas Semanais
Geral	Helena Velez	Português	4
	Maria Almeida	Inglês	2
	Paula Gabellieri	Filosofia	3
	Luís Gonçalves	Educação Física	3
	Nuno dos Santos	Formação Humana	1
	Pedro da Silva	Religião	1
Específica	Sofia Gonçalves	Desenho A	4
	Celso Ameixa	G.D.	5
	Pedro Craveiro	H.C.A.	4

No enquadramento do horário da turma do 10ºD, a disciplina de Desenho A está organizada por aulas de duas horas na segunda-feira, e de uma hora na quarta-feira e sexta-feira, sempre durante o período da manhã (conferir Quadro 10).

Quadro 10. Turma 10ºD – Horário

10º Ano D	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08:15 - 09:15	G.D.	Ed. Física	Desenho		G.D.
Intervalo					
09:40 - 10:40	G.D.	H. Artes	G.D.	Ed. Física	Português
Intervalo					
10:55 - 11:55	Desenho	H. Artes	Ed. Física	H. Artes	Desenho
Intervalo					
12:05 - 13:05	Desenho	Filosofia	Inglês	G.D.	Religião
Almoço					
14:20 - 15:20	Filosofia	Português		Português	H. Artes
Intervalo					
15:30 - 16:30	Português	F. Humana		Filosofia	Inglês

De um modo geral, o aproveitamento dos alunos nas disciplinas inscritas não é homogéneo, existindo classificações distintas que acentuam o contraste entre as dificuldades de uns e as potencialidades de outros (conferir Quadro 13, Apêndice E), mas nenhum dos alunos teve retenções ao longo do percurso escolar. Assim se poderá afirmar que os seus resultados, em média, são satisfatórios. Quanto ao comportamento, é de referir a inexistência de problemas de indisciplina e o respeito demonstrado entre todos (quer seja entre colegas e entre aluno e professor). Não obstante estas pequenas situações, a turma apresenta um grande potencial que se afirmou através da evolução dos resultados alcançados (conferir Quadro 11).

Quadro 11. Turma 10ºD – Avaliações do 1º, 2º e 3º Período

Aluno	P.	Formação Geral						Formação Específica		
		Port.	Inglês	Fil.	Ed. F.	F. H.	Rel.	Des. A	G.D.	H.C.A.
A	1º	14	13	16	18	10	13	15	14	15
	2º	14	11	16	19	16	12	16	13	16
	3º	14	13	16	19	12	17	17	14	16
B	1º	10	16	9	9	10	12	13	7	9
	2º	9	14	9	9	16	10	11	7	9
	3º	10	14	10	9	7	10	10	12	10
C	1º	13	14	14	18	16	13	18	12	16
	2º	12	15	15	18	16	13	18	10	15
	3º	13	15	15	19	10	16	19	15	16
D	1º	9	17	13	16	16	16	16	18	14
	2º	13	17	16	17	16	14	17	18	15
	3º	13	18	15	18	17	15	18	16	16
E	1º	17	15	15	18	16	17	17	16	15
	2º	15	17	16	18	16	16	8	15	13
	3º	16	17	16	19	15	15	19	17	16

CAPÍTULO III

Conceção do Projeto Pedagógico

3.1 Problema de Investigação

A turma enquadra-se num contexto delicado por ter inaugurado a abertura do Curso Geral de Artes Visuais no Colégio Pedro Arrupe apenas com três alunos inscritos e estabilizando posteriormente com mais dois alunos na segunda semana do primeiro período deste ano letivo.

Nesta profunda aproximação ao mundo do desenho proporcionada pelo Curso Geral de Artes Visuais todos os alunos revelaram um problema – imaturidade na interpretação do desenho e no próprio ato de representar. Os alunos transpareciam uma clara preferência pelo desenho mimético, isto é, pelo desenho que fosse fiel ao objeto representado, pois para eles, o exponete máximo do desenho apenas seria alcançado caso o realismo que este possuía seria capaz de surpreender e maravilhar. Essa ingenuidade acabava por refletir-se nos seus próprios desenhos que seguiam um percurso representativo demasiadamente pormenorizado, despendendo tempo com o “desnecessário”. Por vezes os alunos ficavam frustrados por não alcançarem as suas próprias expetativas. Não deixa de ser natural isso acontecer dado que começaram muito recentemente a aprender a observar, a aprender a desenhar e ainda não terem aperfeiçoado a sua técnica de representação. Mas o sentimento de frustração voltava estar presente em todos quando eram defrontados com registos mais abstratos, ou até mesmo menos realistas, por vezes menos definidos e perfeccionistas. Se inclusive lhes era proposto um conjunto de exercícios de representação gráfica rápidos, menos analíticos e mais expressivos, sentiam-se capazes, criadores de algo indigno, algo que nunca consta nos parâmetros do que é “esteticamente agradável”.

Esta relação mimética com os objetos advém de uma necessidade interna de enquadrá-los através de uma representação de carácter fotográfico e extremamente pormenorizado, considerando estas qualidades cruciais para alcançar um bom resultado e por sua vez uma boa classificação. Muitos chegaram a questionar-se se estavam inscritos na área correta, se tomaram a melhor decisão em escolher o Curso de Artes Visuais por “não saber desenhar”.

Ainda que o seu entusiasmo pela disciplina e as artes fosse sincero e generoso, os alunos revelaram um ritmo de trabalho lento na realização dos exercícios propostos e também alguma imaturidade na observação e representação. O ritmo de trabalho justifica-se pela falta de experiência dos alunos no ato de representar através do desenho. Em quase todos os alunos foi detetado um défice ao nível da prática do desenho de observação, ou do desenho criativo, aspecto muito relevante no início do ano onde se evidenciava, de uma forma generalizada, a ideia de um bom desenho como uma representação fiel do objeto.

Naturalmente e como já foi referido, para estes alunos, um bom desenho era aquele que se mantinha fiel ao objeto, algo tão bem representado que mal se podia distinguir do real. E este podia ser um desenho realizado com recurso a qualquer ferramenta de auxílio, fosse ela mais ou menos artificial (um telemóvel, uma fotografia, ou uma régua por exemplo). “Saber desenhar” para estes alunos sempre foi algo superficial e apenas visual, mas com o tempo foram aprendendo que é muito mais do que inicialmente pensavam.

Desde que este “problema” foi detetado, foi transmitido aos alunos que desenhar não é apenas o ato de transcrever o que vemos para o papel, que não seria “justo” para esta “arte” resumí-la apenas a isso. Na verdade, transcrever através de linhas ou manchas é o último passo de um complexo processo. Antes que tal passo se suceda é necessário compreender o que estamos a estudar, ou seja, a representação gráfica está maioritariamente dependente de uma sequência que tem início na seleção do objeto de estudo, que passa por um segundo momento, o da compreensão desse mesmo objeto (recorrendo aos nossos sentidos) e por fim a representação sobre um suporte através de uma técnica à escolha.

A partir do momento em que é retirado o sentido e o sentimento da experiência representativa obtemos algo mais significativo - uma memória - algo que pode ser também sentido por alguém sem qualquer acrescento de palavras ou de descrições, apenas um esboço, perfeito ou imperfeito, real ou distorcido.

3.2 Objetivo de Intervenção

Tomando como uma vantagem o número de alunos da disciplina de Desenho A da turma estudada, entendeu-se que seria fundamental no decorrer desta intervenção promover um ambiente social de sala de aula salubre e unido, que erradicasse constrangimentos nos processos de criatividade e de liberdade de expressão e que fosse favorável ao desenvolvimento individual de cada um como artista e ser humano.

Muitos destes constrangimentos surgiam dos resultados dos trabalhos que cada um apresentava individualmente. Ainda que todos demonstrassem fortes capacidades de representação, alguns trabalhos destacavam-se por transmitirem um melhor entendimento do objeto observado, quer através da expressão, da fidelidade à forma ou da complexidade dos pormenores. Na realidade, cada aluno tem uma forma de observar, de pensar e de desenhar, portanto, pretende-se tirar proveito dessas diferentes capacidades e tentar interligá-las de modo a complementarem-se.

Reconhecendo o forte potencial de cada aluno, pretendeu-se ensinar o desenho através do desenvolvimento de capacidades inerentes como a observação e reflexão antes de passar ao próprio ato de representar e posteriormente (ou paralelamente) fazê-lo de acordo com a sua expressão individual. Compreender o processo pelo qual tinha de passar num exercício de representação era essencial para que o aluno não fosse indiferente ao que o envolvia e que pudesse desenvolver a sua técnica e intelecto de modo a alcançar melhores resultados no seu trabalho.

Em suma, os objetivos gerais estabelecidos para os alunos desta turma visaram o desenvolvimento da consciencialização e reconhecimento próprio ser, a improvisação da capacidade de observação e representação gráfica reconhecendo a necessidade de articulação entre perceção e representação do objeto de estudo, o desenvolvimento de uma expressão e comunicação visual original e a compreensão do potencial da prática do desenho na sua formação profissional e pessoal.

3.3 Metodologia de Investigação – Ação

O presente estudo enquadra-se na unidade didática do “Desenho Expressivo” que faz parte do programa da disciplina de Desenho A do Curso Geral de Artes Visuais do 10º Ano e tem por base a metodologia de investigação-ação onde se assume um contexto específico como ponto inicial, um conjunto de ações, posteriormente reflexões autocríticas objectivas e uma avaliação de resultados.

Entendeu-se que esta metodologia era a mais adequada para esta turma uma vez que tem a capacidade de fomentar dinamismo social na sala de aula paralelamente a uma produção de conhecimentos reais. Esta metodologia é inovadora no sentido em que todas as situações são singulares assim como a formação de competências dos intervenientes. A unidade didática segue uma planificação que articula componente teórica e atividade prática, sendo finalizada por momentos de avaliação e reflexão.

3.4 Apresentação da Unidade Didática

Após a análise dos dados e o destaque dos problemas de investigação a unidade didática será brevemente apresentada assim como os conteúdos abordados e as estratégias de ensino utilizadas.

Nesta unidade didática constituída por duas fases distintas persiste a intenção de aprofundar o conhecimento sobre as diferenças entre representações concretas e realistas através do desenho mimético e representações abstratas e expressivas através do desenho transformativo. A primeira fase da unidade didática baseia-se na aprendizagem das diferentes formas de observar e estruturar o pensamento, predominando o campo do desenho rigoroso e mimético, enquanto que a segunda fase resume-se à concretização de dois projetos individuais mais orientados para uma componente expressionista. - o projeto “A Minha Viagem” e o projeto “Quem Sou Eu” - que procuram desenvolver a capacidade de sensibilização e consciencialização do aluno quanto ao próprio ser e ao que o rodeia como também a reflexão e interpretação autónoma.

Quadro 12. Estrutura da Unidade Didática – “Desenho Expressivo”

Unidade Didática – “Desenho Expressivo”								
V								
1ª Fase Desenho Mimético de Observação				2ª Fase Desenho Expressivo				
Desenho Perspético				“A Minha Viagem”			“Quem Sou Eu”	
Ex. Nº1	Ex.Nº2		Ex. Nº3	1ª P.	2ª P.	3ª P.	1ª P.	2ª P.
C/ ferramentas aux.		S/ ferramentas aux.		Passado	Presente	Futuro	Estudo	Final
V								
Visita de Estudo								
1ª P. <i>Urban Sketchs</i>				2ª P. Reflexão através do Desenho				
V								
Exposição Temporária								
1ª P. Preparação			2ª P. Preparação			3ª P. Inauguração		

Na primeira fase são exploradas as capacidades de observação do aluno e procura-se desenvolver uma maior sensibilidade em relação ao que o rodeia. Paralelamente, foi seleccionado um conjunto de exercícios considerados pertinentes para desenvolver nos alunos uma melhor compreensão relativa à forma como o desenho pode ser estruturado intelectualmente (antes da representação) e graficamente (durante a representação).

Compreender o desenho perspético é fundamental para a concretização destes exercícios com o mínimo rigor possível, mas também é importante salientar que a técnica de representação não é única e que, pelo contrário, serve apenas como ferramenta para ajudar o aluno a compreender o objeto de estudo (espaços interiores e exteriores neste caso específico) para posteriormente se libertar e expressar como melhor entender.

Na segunda fase procurou-se desenvolver as capacidades expressivas dos alunos. Relacionar-se com o que se observa ou o que se pensa foi fundamental para os alunos encontrarem o processo mais adequado a uma representação de carácter mais expressivo e criativo, sem limitação de técnicas, formas ou cores. Esta fase

decorre num maior número de aulas e subdivide-se em dois projetos distintos mas também interligados por significados e propósitos semelhantes.

No primeiro projeto individual desta fase denominado “A Minha Viagem” pretendeu-se que os alunos concretizassem no caderno, ao longo de sucessivas páginas, uma narrativa visual sobre o percurso da sua vida.

Projeto Individual “A Minha Viagem” – Caderno A₄ com folhas lisas brancas, todas ligadas entre si fisicamente num dos seus lados de menor comprimento. Existe a possibilidade de leitura do caderno como um livro, no entanto, por possuir uma fisionomia semelhante à de um harmónio poderá ser totalmente aberto e disposto sobre uma mesa (por exemplo), permitindo a leitura da narrativa visual com continuidade e sem interrupção. Ou seja, pretendeu-se um caderno capaz de ser lido página a página, mas também um objeto com possibilidades de expor o seu conteúdo e ser vislumbrado na totalidade.

Os desenhos do caderno devem ter uma ligação entre si de modo a tornarem-se numa narrativa contínua. A narrativa deveria incluir um conjunto de páginas que refletia sobre o que caracterizava o passado do aluno, o presente e o seu futuro. Esta caracterização é livre de limitações, deixando ao critério do aluno a escolha dos apontamentos, dos retratos, perspetivas, espaços, ou até frases, desabafos, momentos libertadores de sentimentos que o definem como indivíduo. A seleção do estilo de representação é livre, sendo o mais importante a expressividade do aluno e a capacidade de transmitir os sentimentos e significado que associa às suas representações.

Coube assim ao aluno consciencializar-se de tudo o que ajudou a construir o seu passado, como isso se reflete no seu presente e como terá influência no seu futuro, expressando-se através da escrita e do desenho no seu caderno.

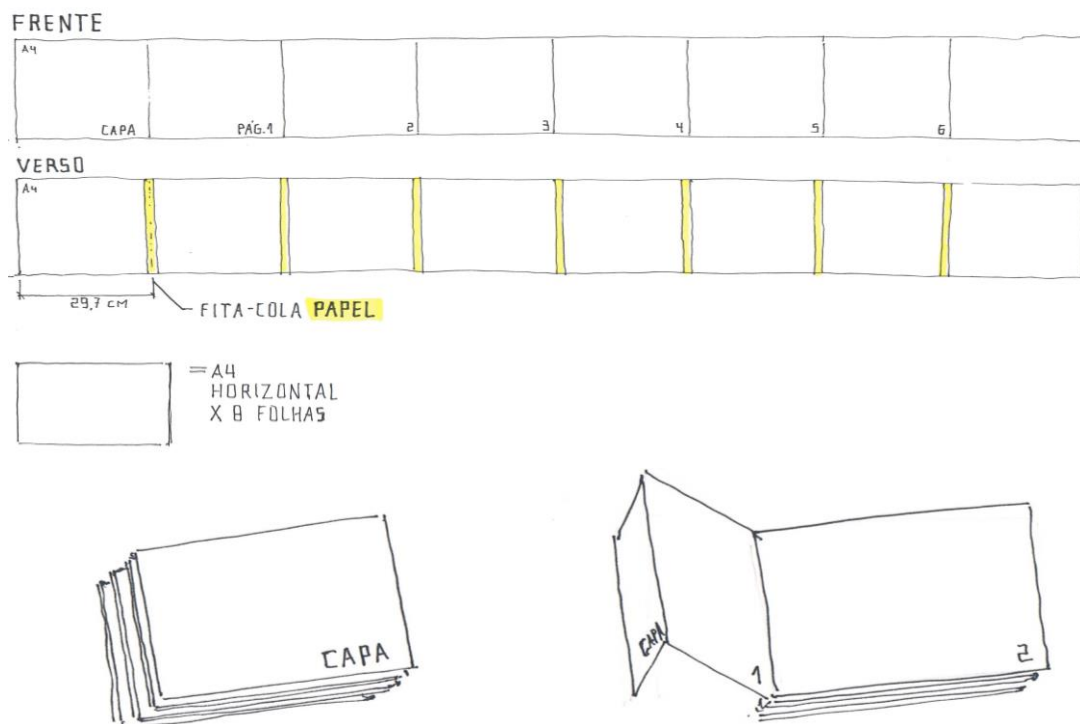


Figura 2. Ilustração do Caderno do Projeto Individual “A Minha Viagem”. As páginas 1 e 2 correspondem à 1ª Parte “Passado”, as páginas 3 e 4 à 2ª Parte “Presente”, e páginas 5 e 6 à 3ª Parte “Futuro”. Fonte: Própria, 2015

No segundo projeto individual desta fase denominado “Quem Sou Eu”, pretendeu-se que os alunos concretizassem uma representação metafórica do seu próprio ser e daquilo que mais o caracteriza.

O projeto individual “Quem Sou Eu” foi elaborado numa cartolina A₂ cuja escolha das características (cor, gramagem e orientação) ficaram à responsabilidade de cada aluno.

Este projeto representa o culminar de todo um processo decorrido na disciplina de Desenho A ao longo do ano letivo que sussitou ao aluno uma viagem ao interior do seu ser, uma reflexão sobre a sua identidade e uma oportunidade de expressar plasticamente os seus sentimentos. Em função desta viagem, deste longo processo de consciencialização, pretende-se que o aluno compreendesse o que o define positiva e negativamente, quais os seus medos e quais os seus desejos, o que o valoriza e o que pode fazer para se tornar num melhor ser humano.

Compreendida a essência do seu ser, coube ao aluno encontrar um elemento do seu corpo que metafóricamente o definia. Esta transposição do seu ser não acabava no elemento físico escolhido. Considerando ainda os seus medos e sonhos

por realizar, pretendeu-se que o aluno pensasse numa flor que, após a sua plantação, florescesse e envolvesse o elemento físico escolhido e o transformasse como se tratasse do seu próprio crescimento.

Por fim, foi realizada uma visita de estudo à Baixa de Lisboa que teve como objetivo a recolha de um conjunto de reflexões escritas e representações gráficas que descrevessem os sentimentos despertados por tudo o que encontraram no percurso.

Uma vez que se tratou da primeira turma do Curso de Artes Visuais, no Colégio Pedro Arrupe, foi também inaugurada uma exposição com os trabalhos realizados em todo o ano letivo.

3.5 Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo”

A unidade didática preparada para a Prática de Ensino Supervisionada procurou essencialmente aprofundar o desenho mimético e o desenho expressivo de observação de objetos de pequena e grande escala (espaços interiores e exteriores) e todos os conteúdos inerentes, articulada com a criatividade individual com especial destaque para os seguintes meios:

- Visão - desenvolvimento da perceção visual do mundo envolvente;
- Materiais - aprofundamento dos vários materiais que se pode utilizar na representação gráfica como riscadores e aquosos;
- Procedimentos - desenvolvimento da componente técnica e respetivos ensaios, processos de análise e de síntese de formas naturais, artificiais, contextos e ambientes;
- Sintaxe - na aquisição dos conceitos estruturais da linguagem plástica e domínios de linguagem plástica.

Dada a amplitude do território explorado, os conteúdos transcendem o próprio programa do 10º Ano de Desenho A por serem abordados de forma a incrementar o desenvolvimento académico/profissional como também, humanista e pessoal. Neste sentido, o aluno não só está a aprender arte e a ser artista como também a conhecer-se e a escolher o seu caminho como pessoa e cidadão.

De modo a facultar uma compreensão mais detalhada sobre a estrutura das aulas são apresentados no Anexo 1 os Quadros 37, 38, 39, 40, 41, 42 e 43 que ilustram o planeamento da Unidade Didática “Desenho Expressivo”.

3.6 Estratégias de Ensino

3.6.1 Desenho Mimético – Desenho Perspético

De acordo com as estratégias e métodos pensados para a Prática de Ensino Supervisionadas foi aprofundado o conhecimento sobre a representação da perspectiva à mão levantada. Considerando os Projetos Individuais “A Minha Viagem” (realizado na sala de aula) e “A Nossa Viagem” (realizado durante a visita de estudo) onde os alunos foram incentivados a envolverem a representação de determinados ambientes ou cenários, pretendeu-se aplicar algumas noções de perspectiva como algo intrínseco ao desenho, evitando distorções e erros na estruturação do desenho.

No desenho perspético de espaços, realizado à mão levantada, existe a necessidade de ter alguns conhecimentos no âmbito do Método de Monge, e naturalmente, da ciência da Perspetiva Linear Plana para poder alcançar algum rigor e fidelidade em relação ao objeto de estudo. Ainda que existam determinadas ferramentas que auxiliem o desenho rigoroso através do método mimético como o perspectógrafo, a câmara lúcida ou outra mais moderna como a fotografia do smartphone, nem sempre as temos à disposição ou são as mais adequadas à situação.

Um conhecimento adequado da Perspetiva Linear Plana permite evitar situações de distorção na representação de retas, planos e também na marcação da profundidade, do paralelismo e de pontos de fuga.

Pretendeu-se que a ciência da perspectiva transcendesse as suas funções estruturais e fosse adotada pelos alunos como base da construção de uma linguagem plástica e expressiva. Assim sendo, todo o potencial deste conteúdo poderia ser facilmente assimilado e explorado, beneficiando o processo de consciencialização, intelectualização e concretização realizado pelo aluno.

3.6.2 Estruturação do Pensamento e do Desenho – Ferramentas Auxiliares

Uma vez que esta unidade didática foi implementada numa turma com alunos que pouco tinham desenvolvido técnicas de observação e representação, considerou-se importante recorrer a estratégias que facilitassem a compreensão do processo inicial envolvido no ato de representação realista ou expressivo. Este processo inicial advém da necessidade de intelectualizar o objeto observado antes de o representar – a

sua relação com os restantes objetos que o rodeiam e a forma como interagem e se influenciam.

Uma das estratégias utilizadas e que teve maior protagonismo foi a utilização de uma base em acrílico e uma folha de acetato (ambos transparentes e maleáveis) como ferramenta auxiliares de observação e intelectualização do objeto de estudo, e da sua representação através de esboços rápidos.



Figuras 3 e 4. Fotografias exemplares da base de acrílico e da sua utilização. Fonte: própria, 2015

Esses materiais eram segurados pela mão do aluno que não desenhava, ou apoiado no joelho ou num vidro translúcido), paralelamente ao plano de observação para ajudar a perceber o objeto de estudo, relativamente aos restantes elementos que a rodeavam.

Neste exercício com recurso a estas ferramentas procurou-se transmitir alguns conhecimentos básicos sobre a representação perspetiva, desenvolver alguma destreza no traçado e possibilitar o contato com materiais riscadores diversificados.

Seguidamente, o Quadro 13 apresenta as principais utilidades e dificuldades na utilização destas ferramentas auxiliares e meios de representação.

Quadro 13. Utilidades e obstáculos das ferramentas auxiliares utilizadas

Utilidades	<ul style="list-style-type: none">- Facilita o entendimento do enquadramento do objeto de estudo no suporte do desenho (folha de acetato);- Facilita o entendimento da relação entre os vários elementos do objeto de estudo;- Facilita o entendimento da escala e posicionamento dos vários elementos do objeto de estudo;- Permite desenhar “sobre o próprio objeto de estudo”;- Desenvolve a capacidade de observação;- Auxilia o processo de estruturação do desenho;
Obstáculos	<ul style="list-style-type: none">- Exige alguma destreza e técnica em manter a base de acrílico fixa na mesma posição durante toda a realização do desenho;- Exige alguma destreza e técnica em manter o mesmo ponto de observador imóvel durante toda a realização do desenho;- Exige rapidez, firmeza e confiança no traçado.

3.6.4 Desenho Expressivo – Experimentação de materiais e motivação individual

Não foram estabelecidos tipos específicos de materiais a serem utilizados pelos alunos, portanto, coube a cada um selecionar um conjunto que considerasse pertinente para a realização dos projetos individuais.

Foram trazidos para partilha materiais muito diversificados, permitindo assim a utilização de variadas técnicas que se adaptavam a cada aluno de acordo com as suas necessidades na concretização do seu projeto individual.

3.6.5 Visita de Estudo

Uma vez concluídos os projetos individuais, entendeu-se que seria oportuno e pertinente realizar esta visita de estudo com o objetivo de desenvolver um último trabalho - desenho expressivo de observação/*urban sketches*.

Este trabalho permitiu aprofundar conteúdos anteriormente trabalhados e verificar a evolução das capacidades dos alunos em função dos dois projetos individuais já finalizados – “A Minha Viagem” e “Quem Sou Eu Projeto Individual”.

Com características semelhantes aos outros projetos, este adquire o nome de “A Nossa Viagem”, uma vez que o aluno representa os momentos marcantes desta visita de estudo, tratando-se de um conjunto de registos de todos os momentos para si significativos através da escrita e do desenho de objetos, locais, pessoas e conversas.

3.6.6 *Exposição Temporária*

Por razões semelhantes às do blogue, a exposição temporária dos trabalhos dos alunos da disciplina de *Desenho A* foi também agendada para o 3º Período, com o objetivo de criar um maior impacto na comunidade escolar. Alguns alunos do 9º já haviam solicitado informações detalhadas sobre o trabalho que estava a ser desenvolvido no Curso Geral Científico-Humanístico de Artes Visuais, mais concretamente na disciplina de *Desenho A* do 10º Ano, e esta exposição revelou-se muito esclarecedora para esses alunos, a comunidade escolar em geral, e alguns encarregados de educação em particular.

O facto dos alunos da disciplina de *Desenho A* terem sido informados, antecipadamente, que iriam expor publicamente o seu trabalho no colégio foi extremamente importante para manter um elevado grau de responsabilidade, motivação e dedicação durante o processo de realização dos projetos individuais. Os alunos, não só foram capazes de assumir o compromisso de construir um trabalho com qualidade, mas também de o apresentar à comunidade escolar.

Esta exposição teve a grande responsabilidade de divulgar o potencial do curso a nível pessoal e académico, de esclarecer e motivar os alunos mais jovens e, consequentemente, fortalecer a presença do curso na estrutura do colégio para os anos seguintes.

3.6.7 *Blogue*

Todos os alunos demonstraram falta de investimento na prática do desenho fora do tempo de aulas, realizando apenas alguns desenhos no diário gráfico quando lhes era especificamente exigido, chegando por vezes a finalizá-los no início da aula em que deveriam ser entregues. Assim, como estratégia principal para combater a falta de envolvimento na concretização de trabalhos fora de aula, foi criado um blogue exclusivamente para esta turma, com o seguinte endereço electrónico:

<http://cpadesenho.tumblr.com>. Aliado à frequente utilização de novas tecnologias e de meios de comunicação informáticos, o blogue surge com o objetivo de expor o trabalho que cada um realizava tanto em contexto de sala de aula como fora dela e paralelamente desenvolver a responsabilidade e dedicação para com a disciplina.

Considerando todos estes aspetos, foi acordado com os alunos que a publicação dos seus desenhos no blogue deveria ser realizada de acordo com uma periodicidade específica e com o tema proposto pelo professor no início de cada aula. Durante a semana, pretendia-se que cada aluno realizasse e publicasse três desenhos, um de segunda-feira para quarta-feira, um de quarta-feira para sexta-feira e outro de sexta-feira para segunda-feira, penalizando todos os que falhassem uma publicação - o conjunto de desenhos dessa semana deixava de ser considerado para a avaliação.

Desta forma, caberia ao aluno a responsabilidade pela publicação dos seus desenhos no blogue para posterior avaliação.

O blogue, uma abordagem mais próxima dos interesses e gostos dos alunos, revelou-se uma ferramenta pedagógica contemporânea bastante eficaz no apoio às aulas, que cativou a atenção dos alunos, possibilitando uma maior interação e promovendo um maior envolvimento com a disciplina.

Esta plataforma foi também desenvolvida com o intuito de apresentar à comunidade escolar as atividades e trabalhos realizados na Disciplina de Desenho A, e promover o Curso Geral Científico-Humanístico de Artes Visuais.

Quadro 14. Utilidades e obstáculos do blogue

Utilidades	<ul style="list-style-type: none">- Promove e desenvolve a autonomia e responsabilidade dos alunos;- Regista oficialmente a entrega periódica do trabalho dos alunos;- Estabelece ritmo de trabalho fora do horário letivo;- Promove e divulga publicamente os trabalhos dos alunos;
Obstáculos	<ul style="list-style-type: none">- Exige o compromisso dos alunos na constante atualização e divulgação do blogue;- Cria a necessidade de equipamentos como <i>scanner</i> ou câmara fotográfica para digitalizar/ fotografar os trabalhos a publicar.

3.6.8 Meios de Comunicação Informáticos – E-mail e Facebook

De forma a facilitar a comunicação entre os alunos e professores em tempo não letivo foram criadas outras duas plataformas informáticas: um endereço electrónico e um grupo secreto no website www.facebook.com,

Estas duas plataformas foram fundamentalmente utilizadas para partilhar voluntariamente informação de carácter lúdico e cultural de interesse comum. Estas plataformas assumiram uma importância muito grande para o desenvolvimento e fortalecimento das relações sociais entre os elementos da turma, mas também representaram um meio para esclarecimento de dúvidas relacionadas com os trabalhos a realizar e com as datas de entrega dos mesmos.

De seguida, será apresentado um quadro com as principais qualidades de cada um dos meios de comunicação com base informática atrás referidos.

Quadro 15. Funcionalidades dos meios de comunicação informáticos

Email	<ul style="list-style-type: none">- Envio de enunciados (por escrito) dos trabalhos a concretizar, como trabalhos de casa e trabalhos de férias – objetivo, datas de entrega/ publicação no blogue, e critérios de avaliação;- Envio de trabalhos variados (em ficheiro digital) que possam servir de exemplo para os trabalhos dos alunos;- Envio de avaliações dos trabalhos realizados ao longo do período.
Facebook	<ul style="list-style-type: none">- Divulgação/ partilha de informação de carácter lúdico/ cultural;- Comunicação informal sobre temas alheias ao contexto escolar- Notificação de encontros/ eventos de carácter lúdico/ cultural, relacionado ou não com o contexto escolar;- Notificação de nova informação;- Envio para o e-mail da turma.

CAPÍTULO IV

Implementação do Projeto Pedagógico

4.1 Descrição sumária das aulas

1ª Aula / Desenho mimético de observação, desenho perspético

Quadro 16. Fases da unidade didáctica: desenho mimético (1ª Fase) e desenho expressivo (2ª Fase)

1ª Fase Desenho Mimético de Observação			2ª Fase Desenho Expressivo				
Desenho Perspético			“A Minha Viagem”			“Quem Sou Eu”	
Ex. N.º1	Ex. N.º2	Ex. N.º3	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte	1ª Parte	2ª Parte
C/ ferramentas aux.		S/ ferramentas aux.	Passado	Presente	Futuro	Estudo	Final

A primeira fase da unidade didáctica foi dedicada à orientação do pensamento criativo dos alunos e à agilização da interpretação individual de determinadas obras de arte no campo da representação gráfica. Por tratar-se da primeira aula de *Prática de Ensino Supervisionada*, apresentámos aos alunos e à professora cooperante os objectivos deste projeto, a sua planificação, as expectativas relativamente aos resultados finais do mesmo, assim como os critérios de avaliação envolvidos.

Seguidamente, mostrámos aos alunos o tipo de trabalhos que, durante esta unidade didáctica, iriam realizar fora do contexto de sala de aula, bem como a sua relevância na avaliação dos 2.º e 3.º Períodos.

Para atribuírmos maior responsabilidade e autonomia aos alunos foi criada uma conta de *e-mail*, que teve como objetivo facilitar o contacto entre professores e alunos, e um *blog*, onde os alunos poderiam publicar os trabalhos de casa realizados individualmente. Estes trabalhos compreendiam desenhos que tinham sempre de ser publicados de dois em dois dias e foram avaliados pelos seguintes critérios: pontualidade de entrega, adequação ao enunciado proposto e qualidade. Na mesma altura, foi lançado o primeiro enunciado que consistia na realização de um desenho em casa, cuja temática incidiu sobre a representação de um espaço interior com significado pessoal.

Realizada uma breve abordagem aos meios de comunicação e exposição *online* dos trabalhos da disciplina, a aula prosseguiu com a apresentação dos

trabalhos solicitados na aula anterior, previamente realizados em casa, cujos enunciados descrevemos abaixo:

- Escrita de um pequeno texto (com a dimensão máxima de uma página) a partir da questão: “O que é um bom desenho?”. Para tal, foram dadas aos alunos algumas pistas sobre a forma como poderiam conduzir a sua pesquisa sobre este tema, como, por exemplo: o que procuram representar através do desenho, que critérios os influenciam na escolha/afirmação de um bom desenho, que autores admiram e que tipos de materiais de desenho preferem utilizar.
- Pesquisa na *web* de três imagens no âmbito do *desenho urbano / urban sketch* e impressão das mesmas em formato A₄. Estas imagens deveriam ir ao encontro do texto escrito, isto é, do que para cada um deles é “um bom desenho”.
- Realização de cinco desenhos em formato A₄ de espaços exteriores e interiores com significado pessoal, através de técnicas de representação e materiais à sua escolha. Neste sentido, os alunos deveriam procurar locais/espacos que fossem significativos para si, isto é, guardados na sua memória por representarem momentos importantes do seu passado ou presente.

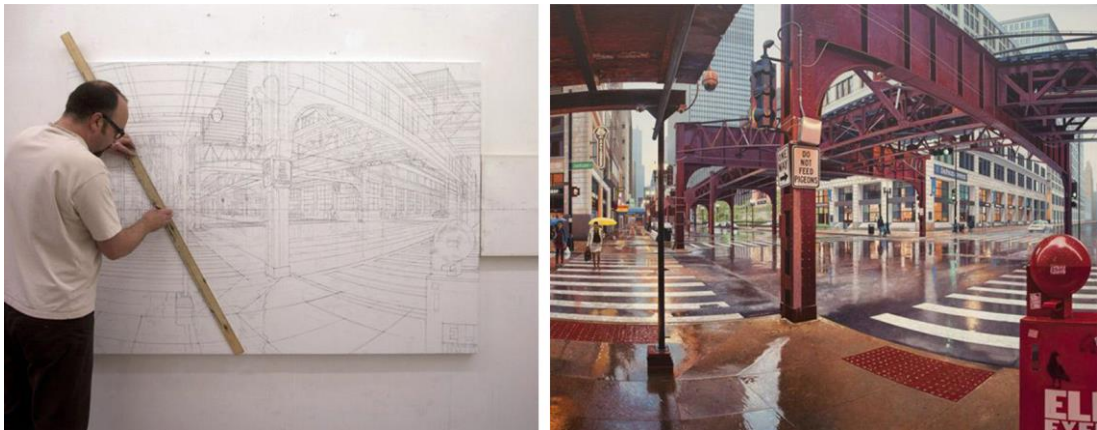


Figuras 5 e 6. Primeiros momentos da 1ª Aula. Fonte: Própria, 2015

Cada aluno expôs aos restantes colegas os seus trabalhos, começando por ler em voz alta o seu texto e apresentando, de seguida, as imagens recolhidas e os desenhos elaborados. Depois de todos concluírem as apresentações, foi aberto o debate sobre o que é efectivamente “um bom desenho” para cada um dos alunos.

À participação do professor na discussão do trabalho de cada aluno, seguiu-se uma introdução de carácter teórico, na qual foram explorados diferentes modos de expressão no desenho.

No sentido de enriquecer o conhecimento dos alunos sobre o desenho, enquanto processo de representação, que pode traduzir-se numa interpretação mais mimética ou mais expressiva do real, foi apresentado, pelo professor, um documento *powerpoint*, que possibilitou a visualização de um conjunto de imagens, a partir das quais se gerou o debate. Se por um lado, existe um tipo de desenho que procura ser mais realista e pormenorizado, por outro lado, existem estilos de desenho mais “descomprometidos” e improvisados que resultam em registos mais rápidos e expressivos. Para exemplificar estes dois entendimentos do desenho, foram apresentadas algumas obras, de épocas distintas, produzidas por diferentes autores, entre os quais: Nathan Walsh (1972-), que recorre a uma abordagem mais realista do desenho (Figg. 7 e 8); Adriano Niel (1992-) e Miguel Mourão (1992-), que trabalham o desenho de modo mais expressivo (Figg. 9 e 10).



Figuras 7 e 8. Processo de trabalho e obra final de Nathan Walsh. Fonte: www.nathanwalsh.net



Figuras 9 e 10. Desenhos expressivos da autoria de A. Niel e M. Mourão, respetivamente. Fonte: www.facebook.com/tupracaachograca

Esta exposição de conteúdos revelou-se importante para os alunos compreenderem que existe uma diversidade de entendimentos e modos de representação no desenho, dependendo da época, do artista, da situação e, até mesmo, do que é proposto aos alunos. Ao dialogarmos sobre desenho *mimético* e desenho *expressivo* abordámos conceitos como a criatividade e reconhecemos também a importância de uma prévia intelectualização e estruturação do que estamos a observar e a ponderar desenhar.

Seguidamente, foram explicados e exemplificados alguns processos simples de representação de espaços interiores e exteriores. Foram transmitidas aos alunos algumas noções necessárias à prática de ambos os tipos de desenho (*mimético* e *expressivo*), que deveriam ser consideradas, antes de passar à fase de representação. Foi abordada a intelectualização do objecto em observação, o que remeteu para a compreensão da sua estrutura ao nível mais simplificado. Neste sentido, foi exemplificada a identificação e análise de elementos geométricos básicos no objeto, como o seu eixo central, retas, geratrizes, planos ou superfícies que o constituem, bem como a compreensão da sua relação com o meio que o rodeia e o entendimento de como interagem e se influenciam mutuamente. Como o exercício incidia sobre espaços interiores e exteriores, procedeu-se ainda à análise dos ângulos, proporções e medidas dos diferentes elementos que os habitam, bem como das suas inter-relações.



Figuras 11 e 12.Explicação do processo de concretização de desenho perspetivo. Fonte: Própria, 2015

Concluída a primeira hora da aula, de carácter mais expositivo e teórico, deu-se início a um momento de concretização e interiorização da aprendizagem, numa dimensão prática, sendo realizada uma série de exercícios rápidos, que consistiram no desenho de espaços interiores e exteriores do Colégio Pedro Arrupe.

Cada aluno recebeu do professor uma base de acrílico transparente que serviria simultaneamente de base de apoio para as folhas nas quais seriam realizados os desenhos e de suporte sobre o qual seriam realizados os desenhos diretamente. Devido à transparência, quer deste suporte, quer da folha de acetato, na qual iriam desenhar, que podiam ser colocados paralelamente ao plano de observação, tornou-se mais fácil a percepção visual dos espaços a representar.



Figuras 13 e 14. Concretização do exercício n.º 1. Fonte: Própria, 2015.



Figuras 15 e 16. Concretização do Ex. Nº1. Fonte: Própria, 2015

Foram estipulados dois locais distintos: um interior, que correspondia ao corredor das salas de aula; e outro exterior, o pátio da entrada do edifício das salas de aula. Em ambos os espaços, foi solicitada aos alunos a realização de dois desenhos, um de carácter mais técnico/estrutural e outro mais expressivo. O enunciado apresentado para realizar o exercício n.º 1 tinha como objetivos:

- A realização de um desenho de observação *mimético*, que compreendia um esboço rápido de estruturação do objecto numa folha de acetato A4, com

canetas de acetato, onde teriam de estar presentes elementos estruturantes como retas, planos, linha do horizonte, ponto de observação e pontos de fuga.

- A realização de um desenho de observação *expressivo*, que correspondia a um esboço do espaço envolvente e dos diversos elementos que o constituem, numa outra folha de acetato A₄ com canetas de acetato, onde teriam de estar presentes elementos que sobrepujassem a estrutura estudada no desenho anterior.

Os últimos minutos da aula foram dedicados à reflexão sobre os conteúdos inicialmente abordados e sobre o resultado dos exercícios realizados. Foi possível verificar em todos os exercícios algo comum – todos estavam incompletos. Esse facto deveu-se a um ritmo de trabalho lento que persistiu durante a totalidade do tempo de aula, consequência da procura de um estilo representativo excessivamente realista. Porém, são de destacar, como aspetos positivos, o ambiente agradável que se gerou pela partilha de ideias e a entajada.

2ª Aula / Desenho Mimético de Observação, Desenho Perspético

Quadro 17. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”

1ª Fase Desenho Mimético de Observação			2ª Fase Desenho Expressivo				
Desenho Perspético			“A Minha Viagem”			“Quem Sou Eu”	
Ex. N°1	Ex. N°2	Ex. N°3	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte	1ª Parte	2ª Parte
C/ ferramentas aux.		S/ ferramentas aux.	Passado	Presente	Futuro	Estudo	Final

Esta aula caracterizou-se pela continuidade dada aos exercícios realizados na anterior com o objetivo de aperfeiçoar os conceitos abordados e as técnicas aplicadas. Apenas foi planeada uma componente prática para esta aula - a concretização do Exercício N°2, no entanto, não deixaram de ser lembrados conceitos fundamentais no processo de desenho de observação: a escolha do objeto a representar, a sua intelectualização, a sua estruturação e posterior representação.

Uma vez que o Exercício N°2 correspondia à representação gráfica de espaços exteriores, foi também reforçada a importância da compreensão do desenho perspetivo e do processo que envolve a sua construção. Com a aula tinha apenas uma

hora de duração rapidamente foi selecionada uma zona exterior do colégio para realizar uma representação de caráter expressivo que se traduziu no enunciado do exercício n.º 2:

- Realização de um desenho de observação mimético que compreendia um esboço rápido de estruturação do objeto de estudo, numa folha de acetato de formato A₄ com canetas de acetato onde teriam de estar presentes os elementos estruturantes como retas, planos, linha do horizonte, ponto de observador e pontos de fuga.
- Realização de um desenho de observação expressivo do espaço envolvente e dos diversos elementos que o constituem, numa outra folha de acetato de formato A₄ com canetas de acetato onde teriam de estar presentes elementos que sobrepossem a estrutura estudada no desenho anterior.

Estas atividades tiveram como objetivo desenvolver as capacidades de compreensão ao nível da observação mais direta e superficial, de interpretação ao nível mais básico e estrutural e de consciencializando em relação ao objeto de estudo que se apresenta perante o seu olhar atento.



Figuras 17 e 18. Concretização do Ex. Nº2. Fonte: Própria, 2015

À semelhança da aula passada, cada aluno trabalhou com a base de acrílico transparente. Foi possível observar que todos os alunos posicionaram-se muito próximos uns dos outros, o que permitiu maior interação no trabalho desenvolvido.

Nesta aula constatou-se que o ritmo de trabalho teve uma evolução considerável relativamente à aula passada.

No final da aula todos os trabalhos realizados pelos alunos foram dispostos sobre as mesas da sala de aula de modo a que todos os pudessem observar e comentar.

No geral, os alunos confessaram que não se sentiam satisfeitos pelos resultados alcançados por os seus trabalhos não corresponderem às suas expectativas.

Na realidade, os seus trabalhos revelaram dificuldades ao nível da recolha de informação visual no momento de observação que os influenciam. Tal era notório pelo facto de todos os alunos terem representado (embora de forma inconsciente) pormenores sem qualquer tipo de estruturação ou planeamento prévio que levaram a uma representação final com problemas de escala, proporção e coerência.

É de realçar um conjunto de aspetos bastante positivos em todo este processo de evolução: o reconhecimento das dificuldades e a persistência em tentar ultrapassá-las, quer autonomamente, quer com o incentivo do colega ou professor. Esta crescente motivação foi demonstrada por todos e esse facto foi fundamental para a existência de um bom ambiente social aliado a um ritmo de trabalho consistente.

3ª Aula / Desenho Mimético de Observação, Desenho Perspético

Quadro 18. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”

1ª Fase Desenho Mimético de Observação			2ª Fase Desenho Expressivo				
Desenho Perspético			“A Minha Viagem”			“Quem Sou Eu”	
Ex. Nº1	Ex. Nº2	Ex. Nº3	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte	1ª Parte	2ª Parte
C/ ferramentas aux.		S/ ferramentas aux.	Passado	Presente	Futuro	Estudo	Final

Esta aula caracterizou-se pela procura de autonomia e independência em relação a “ferramentas auxiliares” com o objetivo de verificar o resultado do processo de aprendizagem e aperfeiçoamento de técnicas desde o início da semana.

No início da aula todos comentaram os desenhos publicados pelos alunos no blogue da turma, prosseguindo com a apresentação do enunciado do trabalho para casa que, como sempre, incluía a realização de um desenho de acordo com o tema proposto pelo professor e respetiva publicação no blogue da turma. Adicionalmente, foram também pedido aos alunos os seguintes trabalhos a entregar na próxima aula:

- Pesquisa de imagens que caracterizam o passado. Podem incluir fotografias de locais visitados, de objetos, de animais ou frases, fotografias de pessoas, familiares ou amigos, imagens pesquisadas na internet;

- Concretização do suporte de trabalho para o Projeto Individual (caderno A₄);
- Concretização do suporte de estudo para o Projeto Individual (caderno A₅).

Seguidamente foi apresentado o enunciado do exercício proposto para a aula. Uma vez que se tratava da última aula desta primeira fase da unidade didática, o Exercício N°3 manteve as características semelhantes ao anterior, tendo sido retirada a indicação de desenharem com o auxílio de uma base de acrílico e folhas de acetato. O material riscador continuou a ser um que não pudesse ser apagado ou retificado com borracha, como o caso de canetas de tinta preta de diferentes espessuras, e o suporte passou a ser uma folha branca de formato A₃. A escolha da caneta deveu-se à procura de um desenho expressivo e sem constrangimentos, para que o erro fosse entendido como parte do processo de concretização.

Unanimamente, foi selecionado um local para a realização do Exercício N°3 que consistia no seguinte:

- Realização de um desenho de observação expressivo que correspondia a um esboço do espaço envolvente e dos diversos elementos que o constituem, numa folha de formato A₃ com canetas de tinta preta.

Neste exercício pretendeu-se que o objeto observado (espaço exterior) ficasse registado através de um traçado livre e espontâneo. Nesta fase inicial do processo foram reforçadas algumas indicações já transmitidas aos alunos - começar por alinhar todos os elementos estruturais do desenho a elaborar para depois passar para uma segunda fase de maior pormenorização.

Nesta aula, os alunos revelaram maiores dificuldades na representação do objeto, mas também uma maior agilização racional e melhor entendimento do processo que envolve a representação de objetos de pequena ou grande escala, isolados ou relacionados com outros objetos.



Figuras 19 e 20. Concretização do Ex. N°3. Fonte: Própria, 2015

O ritmo de trabalho evoluiu durante o tempo de aula uma vez que os alunos começaram a sentir-se cada vez mais seguros e confiantes com o seu trabalho devido à experiência acumulada durante a semana.

No final desta fase concluiu-se que ainda havia muito trabalho por desenvolver com os alunos de modo a possam alcançar resultados melhores. Muitos dos alunos continuaram constrangidos com a ideia de se expressarem para além do limite definido por uma “única” linha de contorno. De qualquer forma, é possível afirmar que se obtiveram bons resultados nesta primeira fase da unidade didáctica desenvolvida ao longo das três aulas da semana. Embora os alunos tenham alcançado resultados diferentes, de um modo geral todos realizaram bons desenhos e todos compreenderam o essencial destas experiências desenvolvidas nesta semana - a necessidade de consciencialização do que se observa, a sua intelectualização e posterior estruturação no plano do desenho de forma a obter um resultado coerente, seja ele de carácter realista ou expressivo.

Os trabalhos com melhores resultados foram os que revelaram existência de atenciosa observação e intelectualização do objeto de estudo e da envolvente. Uma vez que se trata da representação de espaços interiores e exteriores, elementos como os pilares, vãos, planos das paredes e pavimento, lajes e coberturas favoreceram a compreensão global do que se observava devido ao seu posicionamento e disposição sequenciada que assumem um papel fundamental para a organização do desenho. Após a estruturação, que compreende a transposição da compreensão do objeto de estudo para o papel, os alunos entenderam que era o momento ideal para iniciar a representação mais detalhada apoiada nessa base previamente esboçada.

4ª Aula / Desenho Expressivo, Projeto Individual “A Minha Viagem”

Quadro 19. Enquadramento da aula na unidade didáctica “Desenho Expressivo”

1ª Fase Desenho Mimético de Observação			2ª Fase Desenho Expressivo				
Desenho Perspético			“A Minha Viagem”			“Quem Sou Eu”	
Ex. Nº1	Ex. Nº2	Ex. Nº3	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte	1ª Parte	2ª Parte
C/ ferramentas aux.		S/ ferramentas aux.	Passado	Presente	Futuro	Estudo	Final

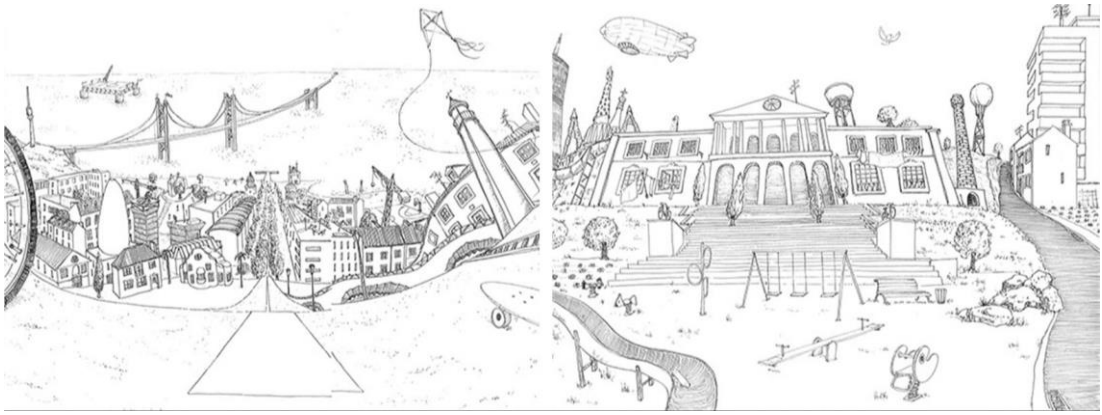
Esta aula iniciou-se com breves referências aos trabalhos publicados no *blog* da turma uma vez que estes tinham sido solicitado como trabalho de casa na aula anterior. Dedicou-se algum tempo de aula para contemplar e comentar as publicações e posteriormente foram dadas indicações relativas ao trabalho de casa a publicar por cada aluno no *blog* da turma até à próxima aula: publicar o que foi estruturado e planeado no caderno de estudo em formato A₅.

Após a conclusão destas atividades, os trabalhos realizados nas aulas passadas foram expostos sobre a mesa de cada aluno de modo a permitir a sua contemplação e posteriormente iniciar um debate entre todos sobre elogios, críticas e possíveis modificações a realizar de modo a alcançar melhores resultados.

Foi debatido entre todos que nos primeiros desenhos de cada aluno existia uma forte tendência em dar atenção a poormenores (como por exemplo relógios de aprede ou maçanetas de portas) que não eram pertinentes para a representação do principal objeto de estudo – espaço interior/exterior, no entanto, nos desenhos realizados na segunda aula torna-se mais clara a filtragem de elementos que se sobrepõem à estrutura do espaço que, como já foi referido, era o mais importante a reter. Relativamente aos desenhos realizados na terceira aula, é notável a evolução de todos os alunos, pois nela é visível uma tendência acentuada na procura por pensar e estruturar o desenho antes de o realizar e concluir. Para concluir esta fase inicial da aula, houve um momento de reflexão sobre o desempenho geral de cada aluno.

Seguidamente foi apresentado o enunciado do trabalho a desenvolver nas próximas aulas - o Projeto Individual “A Minha Viagem”. Para este projeto foi solicitado aos alunos a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas passadas, mais precisamente a estruturação e planeamento do desenho. Toda a narrativa visual desenhada no caderno A₄ teria de ser coerente e conter uma boa articulação entre os vários elementos introduzidos, fosse através de transformações mais abstratas ou concretas. Partindo do enunciado, foi solicitado a cada aluno que apresentasse as imagens por ele pesquisadas em casa e que estavam relacionadas com uma das três partes deste Projeto Individual – o Passado. Cada aluno comentou as suas imagens, contextualizando e explicando a importância de cada uma delas uma vez que todas eram representativas do seu passado.

Como exemplo foram mostrados aos alunos trabalhos realizados por outros autores que tinham conceitos semelhantes ao Projeto Individual “A Minha Viagem”.



Figuras 21 e 22. Imagens exemplares de desenhos realizados por Ricardo Josué. Fonte: www.behance.net/josejosue, 2015



Figuras 23 e 24. Imagens exemplares de desenhos expressivos realizados por Iara Abreu. Fonte: www.iaraabreu.blogspot.pt, 2015

A segunda parte da aula foi dedicada à estruturação e planificação do *Projeto Individual*. Depois do intervalo, cada aluno selecionou alguns dos elementos recolhidos em casa, e começou por estudar como os iria articular e integrar no projeto individual. Os esboços que faziam parte deste estudo de carácter inacabado foram realizados no caderno A₅, e serviam como apoio ao trabalho final que deveria constar no caderno A₄. Neste caderno A₅ expuseram as suas ideias através de esboços, apontamentos livres e descontraídos e procuraram enquadrar todos os elementos com a máxima fluidez e coerência visual possível.

O tempo de aula restante decorreu positivamente graças ao bom ritmo de trabalho aliado ao entusiasmo de todos os alunos manifestado pela troca de ideias e entreaduda no desenvolvimento dos projetos individuais de cada colega.



Figuras 25 e 26. Concretização da primeira parte do Projeto Individual “A Minha Viagem” – Passado. Fonte: Própria, 2015

5ª Aula / Desenho Expressivo, Projeto Individual “A Minha Viagem”

Quadro 20. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”

1ª Fase Desenho Mimético de Observação			2ª Fase Desenho Expressivo				
Desenho Perspético			“A Minha Viagem”			“Quem Sou Eu”	
Ex. Nº1	Ex. Nº2	Ex. Nº3	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte	1ª Parte	2ª Parte
C/ ferramentas aux.		S/ ferramentas aux.	Passado	Presente	Futuro	Estudo	Final

Na quinta aula foi dada continuidade ao trabalho desenvolvido. Os alunos aproveitaram os esboços e a planificação registada no caderno A₅ e começaram a transpô-los de uma forma mais concreta e finalizada para o caderno A₄.

Os alunos continuaram a desenvolver a primeira parte do Projeto Individual “A Minha Viagem”, que representa o seu passado e o que mais influenciou o seu presente “ser”. Esta parte do projeto ficou registada apenas em duas páginas no interior do caderno A₄, seguidas à primeira que está reservada para a capa.

Agora com as ideias e a planificação da composição gráfica definidas, os alunos concentraram-se no trabalho que estavam a realizar, uma vez que havia pouco tempo para concluir esta parte até à próxima aula. O ambiente social caracterizou-se pela partilha de histórias do passado por quem procurava a opinião dos colegas sobre

a sua introdução no projeto individual. Os alunos também procuraram o apoio e orientação do professor para articular os vários elementos recolhidos.

6ª Aula / Desenho Expressivo, Projeto Individual “A Minha Viagem”

Quadro 21. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”

1ª Fase Desenho Mimético de Observação			2ª Fase Desenho Expressivo				
Desenho Perspético			“A Minha Viagem”			“Quem Sou Eu”	
Ex. Nº1	Ex. Nº2	Ex. Nº3	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte	1ª Parte	2ª Parte
C/ ferramentas aux.		S/ ferramentas aux.	Passado	Presente	Futuro	Estudo	Final

Nesta aula ficariam concluídas as páginas do caderno A₄ correspondentes à 1ª Parte do Projeto Individual “A Minha Viagem” – Passado. Os alunos foram orientados individualmente sobre determinados aspetos no trabalho que podiam ser melhorados e dadas indicações relativas à articulação entre esta e a próxima parte do Projeto Individual. A aula terminou com algumas indicações sobre o trabalho que os alunos deviam realizar em casa e entregar na próxima aula. Este trabalho envolvia a recolha de imagens, fotografias e objetos que representassem o seu dia-a-dia. Foi salientada a importância da utilização do caderno de esboço A₅ para o planeamento das duas páginas seguintes do caderno A₄ relativas à segunda parte do Projeto Individual “A Minha Viagem” - Presente.



Figuras 27 a 30. Concretização e exposição da primeira parte do Projeto Individual “A Minha Viagem” – Passado. Fonte: Própria, 2015

“...não sei desenhar...”
Desenvolvimento da Expressividade no Desenho



Figura 31 a 34. Processo de concretização da primeira parte do Projeto Individual “A Minha Viagem”
– Passado. Alunos A, C, D e E. Fonte: Própria, 2015

7ª Aula / Desenho Expressivo, Projeto Individual “A Minha Viagem”

Quadro 22. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”

1ª Fase Desenho Mimético de Observação			2ª Fase Desenho Expressivo				
Desenho Perspético			“A Minha Viagem”			“Quem Sou Eu”	
Ex. Nº1	Ex. Nº2	Ex. Nº3	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte	1ª Parte	2ª Parte
C/ ferramentas aux.		S/ ferramentas aux.	Passado	Presente	Futuro	Estudo	Final

À semelhança da quarta aula em que se iniciou a primeira parte do Projeto Individual referente ao Passado, esta caracterizou-se pelo início da segunda parte do Projeto Individual - o Presente.

Como em todas as aulas, dedicaram-se alguns à discussão sobre os trabalhos publicados no blogue e sobre os materiais recolhidos em casa para utilizar como base de trabalho para a segunda parte do Projeto Individual.

Os alunos receberam indicações sobre o trabalho de casa da próxima aula que incluía a publicação no blogue da planificação realizada no caderno de estudo A₅, antes de passar para a concretização final do caderno A₄.

Considerando a primeira parte do Projeto Individual concluída, todos concordaram que seria pertinente expor na sala de aula o trabalho que cada um desenvolveu até ao momento para poderem ser debatidas questões relacionadas com as técnicas e materiais utilizados bem como os significados atribuídos. Alguns alunos também aproveitaram este momento da aula para apresentar os esboços realizados no caderno A₅ sobre o planeamento da segunda parte do Projeto Individual.

Seguidamente, os alunos foram informados sobre os prazos de entrega da segunda parte do Projeto Individual. A data prevista para entrega da segunda parte do Projeto Individual ficou definida para o início da última aula do 2º Período para que pudesse ser avaliada e para dar aos professores a oportunidade de orientar os alunos no trabalho para concretizar durante férias da Páscoa

Terminada esta parte da aula, procedeu-se à fase mais prática caracterizada pela continuação do desenvolvimento do Projeto Individual. Os alunos consultaram a planificação realizada no caderno A₅ e começaram por transportar essa narrativa para o suporte final – o caderno A₄. Pretendia-se que as duas páginas seguintes referentes

ao presente mantivessem uma ligação com as duas páginas anteriores a nível gráfico e simbólico para criar uma narrativa visual com o máximo de fluidez possível. Do mesmo modo, esta ligação gráfica mantida ao longo das várias páginas do Projeto Individual daria coerência ao trabalho por tratar-se da transformação da personalidade e da própria vida do indivíduo ao longo do tempo.

Por se tratar de uma semana com muitos momentos de avaliação em várias disciplinas, o ambiente social e laboral da aula esteve sensivelmente mais tenso. Os alunos já acusavam algum cansaço físico e psicológico. Neste momento houve necessidade de motivar e incentivar os alunos a concluir o trabalho relativo ao Projeto Individual. Por iniciativa própria, todos se comprometeram a manter o alto nível de concentração e empenho durante as últimas aulas da disciplina de Desenho A por ser para eles muito importante a finalização e entrega da segunda parte do Projeto Individual na data estabelecida.

8ª Aula / Desenho Expressivo, Projeto Individual “A Minha Viagem”

Quadro 23. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”

1ª Fase Desenho Mimético de Observação			2ª Fase Desenho Expressivo				
Desenho Perspético			“A Minha Viagem”			“Quem Sou Eu”	
Ex. Nº1	Ex. Nº2	Ex. Nº3	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte	1ª Parte	2ª Parte
C/ ferramentas aux.		S/ ferramentas aux.	Passado	Presente	Futuro	Estudo	Final

O início da aula passou brevemente pela notificação dos alunos que não atualizaram as publicações dos trabalhos de casa no *blog*, e pelo comentário dos trabalhos publicados.

Seguidamente, iniciou-se a parte prática da aula. Os alunos continuaram focados em desenvolver e concluir a segunda parte do Projeto Individual com o apoio e orientação do professor. Paralelamente ao empenho dos alunos nas tarefas atribuídas, existiram sempre momentos informais dedicados à partilha ideiais, técnicas de representação e significados introduzidos no Projeto Individual.

9ª Aula / Desenho Expressivo, Projeto Individual “A Minha Viagem”

Quadro 24. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”

1ª Fase Desenho Mimético de Observação			2ª Fase Desenho Expressivo				
Desenho Perspético			“A Minha Viagem”			“Quem Sou Eu”	
Ex. Nº1	Ex. Nº2	Ex. Nº3	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte	1ª Parte	2ª Parte
C/ ferramentas aux.		S/ ferramentas aux.	Passado	Presente	Futuro	Estudo	Final

Nesta última aula do 2º Período, os alunos finalizaram as páginas do caderno A4 correspondentes à segunda parte - o Presente. A aula resumiu-se à orientação individual dois alunos com o objetivo de melhorar alguns aspetos do trabalho até então desenvolvido e de ponderar a próxima parte do Projeto Individual que tomaria início no 3º Período, e que corresponderia ao Futuro.

Como já foi referido, os alunos estiveram muito sobrecarregados de trabalhos e testes de avaliação durante a última semana do 2º Período e por isso, todos sem exceção ainda tinham muito da segunda parte do Projeto Individual por concluir. Deste modo, foi considerado pelos professores o prolongamento da data de entrega das duas partes do Projeto Individual para a segunda-feira seguinte dia 16 de março (primeiro dia da “Semana do Mar” do Colégio Pedro Arrupe).

Assim aproveitou-se o tempo de aula para ser dada continuidade à segunda parte do Projeto Individual, enquanto os professores avaliavam todos os trabalhos realizados com o professor cooperante e com o professor estagiário no 2º Período.

A postura dos alunos nesta aula foi semelhante à da aula anterior: concentrados na conclusão do trabalho para alcançar um bom resultado e classificação. Porém, por ser o último dia de aulas, já foi possível notar alguma dispersão da atenção e pouca força de vontade para trabalhar devido ao acumular de cansaço.

“...não sei desenhar...”
Desenvolvimento da Expressividade no Desenho



Figura 35 a 38. Processo de concretização da segunda parte do Projeto Individual “A Minha Viagem”
– Presente. Alunos A, C, D e E. Fonte: Própria, 2015



Enquanto os alunos trabalhavam no seu Projeto Individual o professor tentou falar com cada um deles para poder ser feita a entrega de todos os trabalhos realizados no 2º Período, a avaliação dos mesmos e a autoavaliação.

Nem todas as autoavaliações dos alunos foram ao encontro da avaliação ponderada pelos professores por não terem total consciência da sua postura como aluno (pontualidade na entrega dos trabalhos de aula, pontualidade na publicação dos trabalhos de casa no blogue da turma, ritmo de trabalho na sala de aula e o atraso na entrega da segunda parte do Projeto Individual completa).

Dado todos os alunos ainda não terem finalizado a segunda parte do Projeto Individual, a avaliação foi deixada em aberto até ao dia 16 de março.

No final da aula foram dadas indicações sobre o trabalho de férias da Páscoa que tem como data de entrega o primeiro dia de aulas do 3º período, dia 6 de abril, segunda-feira:

- Recolha de imagens que caracterizassem os seus desejos e sonhos para o futuro;
- Utilização do caderno A₅ para fazer a planificação e estruturação das últimas páginas do caderno A₄ que representam a terceira parte do Projeto Individual “A Minha Viagem” - o Futuro. Este trabalho teria de ser iniciado e desenvolvido em casa durante as férias da Páscoa para que no início do 3º Período já tivessem algum conteúdo possível de acompanhar e orientar pelo professor.

10ª Aula / Desenho Expressivo, Projeto Individual “A Minha Viagem”

Quadro 25. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”

1ª Fase Desenho Mimético de Observação			2ª Fase Desenho Expressivo				
Desenho Perspético			“A Minha Viagem”			“Quem Sou Eu”	
Ex. Nº1	Ex. Nº2	Ex. Nº3	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte	1ª Parte	2ª Parte
C/ ferramentas aux.		S/ ferramentas aux.	Passado	Presente	Futuro	Estudo	Final

Esta foi a primeira aula de *Desenho A* do 3.º período. Uma vez que o 3.º período é composto por um número reduzido de aulas comparativamente com os restantes, definiu-se que esta seria a última semana para se poder desenvolver a terceira e última parte do projeto individual “A Minha Viagem” referente ao Futuro e dar assim por concluído este segmento da unidade didática.

Os alunos trouxeram para esta aula os esboços realizados durante as férias no caderno A₅ que serviriam de base para a concretização dos desenhos finais do caderno A₄. Assim, foi proposto aos alunos que apresentassem de forma resumida a planificação da terceira parte e como ponderavam concluir este projeto. À semelhança das duas primeiras partes deste projeto individual, a terceira parte ilustra metaforicamente uma fase da sua vida, neste caso o futuro, através dos seus desejos e sonhos mais profundos, que pretendiam concretizar a curto ou a longo prazo. Este trabalho obrigou os alunos a refletirem sobre as suas vivências passadas e presentes e como poderão elas influenciar a pessoa que serão no futuro. Naturalmente, compreende-se que esta fase não constitui uma ferramenta de previsão de futuro, mas antes ajuda a refletir e a representar graficamente o que o aluno espera e deseja para si próprio, em função do que já viveu no passado e do que vive no presente.

A aula foi extremamente produtiva, dado todos estarem conscientes em relação às aulas que restam para a finalização deste Projeto Individual. Este fator foi muito importante pois permitiu que os alunos conseguissem progredir substancialmente no seu projeto em apenas uma aula, sobrando algum tempo para trocar ideias com os colegas sobre a forma como poderiam introduzir e representar determinados elementos e para discutir com o professor algumas questões relacionadas com a finalização do projeto.

11ª Aula / Desenho Expressivo, Projeto Individual “A Minha Viagem”

Quadro 26. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”

1ª Fase Desenho Mimético de Observação			2ª Fase Desenho Expressivo				
Desenho Perspético			“A Minha Viagem”			“Quem Sou Eu”	
Ex. Nº1	Ex. Nº2	Ex. Nº3	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte	1ª Parte	2ª Parte
C/ ferramentas aux.		S/ ferramentas aux.	Passado	Presente	Futuro	Estudo	Final

A décima primeira aula foi dedicada à conclusão do Projeto Individual “A Minha Viagem” e à apresentação dos mesmos aos colegas de turma e professores.

Os alunos conseguiram quase acabar esta parte em casa, restando apenas alguns pormenores para assumir este trabalho como finalizado. Os projetos foram concluídos em menos de metade da aula e expostos sobre uma parede da sala para que pudesse ser vislumbrado por todos.

Cada aluno teve a oportunidade de apresentar o seu Projeto Individual e expressar-se sobre o seu envolvimento com o mesmo. Em todas as apresentações, existiu unanimidade reconhecida pelos alunos sobre o quanto agradou o processo de desenvolvimento deste projeto pois com ele sentiram que cresceram, não só como artistas, dado ter aprofundado as suas capacidades de interpretação, reflexão e representação, mas também como pessoas, sentindo-se agora mais conscientes de quem são e o que desejam, e mais confiantes para traçar objetivos para o futuro.

Este trabalho alcançou o seu objetivo principal e transcendeu todas as expectativas. Os alunos tornaram-se mais confiantes e mais autónomos no modo como se expressam artisticamente, o que é fundamental para a realização do próximo e último Projeto Individual denominado “Quem Sou Eu”.

Houve um aluno que se destacou neste Projeto Individual pois teve alguma dificuldade em realizar o mesmo por envolver aspectos da sua vida pessoal muito sensíveis. Durante todo o processo procurou-se orientar este aluno tentando encontrar alternativas ao Projeto Individual que lhe dessem oportunidade de continuar a trabalhar na disciplina e pudesse ser avaliado como os restantes colegas, no entanto, o aluno nunca demonstrou interesse nem empenho e portanto chegou ao fim deste Projeto Individual com os elementos para avaliação muito incompletos.

“...não sei desenhar...”
Desenvolvimento da Expressividade no Desenho



Figura 41 a 44. Processo de concretização da terceira parte do Projeto Individual “A Minha Viagem” – Futura. Alunos A, C, D e E. Fonte: Própria, 2015

No final da aula foram dadas indicações sobre o Projeto Individual “Quem Sou Eu” e sobre os requisitos para a sua concretização. O trabalho de casa resumiu-se apenas à recolha de informação gráfica que incluía: um conjunto de imagens impressas ou recortes de outras impressas que estivessem relacionadas com plantas ou flores com as quais sentissem alguma afinidade sentimental, outro conjunto de imagens sobre elementos do corpo humano como por exemplo membros ou órgãos, que tenham para si algum significado e que possam representar metaforicamente alguma característica pessoal como um medo, uma insegurança, uma capacidade ou um talento por exemplo.

12ª Aula / Desenho Expressivo, Projeto Individual “Quem Sou Eu”

Quadro 27. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”

1ª Fase Desenho Mimético de Observação			2ª Fase Desenho Expressivo				
Desenho Perspético			“A Minha Viagem”			“Quem Sou Eu”	
Ex. Nº1	Ex. Nº2	Ex. Nº3	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte	1ª Parte	2ª Parte
C/ ferramentas aux.		S/ ferramentas aux.	Passado	Presente	Futuro	Estudo	Final

Iniciou-se o estudo de preparação para o segundo e último Projeto Individual denominado “Quem Sou Eu”. Este projeto dividiu-se em duas partes distintas: a primeira corresponde a estudos de representações de sentimentos através da utilização de vários materiais e técnicas em cartolina A₂, e a segunda parte corresponde à elaboração final do Projeto Individual num suporte à escolha do aluno e que envolve a representação metafórica da transformação do seu “ser”.

Os alunos trouxeram uma grande diversidade de materiais para partilharem entre si e que permitissem a utilização de técnicas que se adaptassem aos significados que pretendiam introduzir no seu Projeto Individual.



Figuras 45 e 46. Concretização da primeira parte do projeto Individual “Quem Sou Eu” - Estudo

A aula prosseguiu com a apresentação do enunciado do segundo Projeto Individual, os parâmetros de avaliação do mesmo e a sua data de entrega. Ficou igualmente acordado que este Projeto Individual faria parte da exposição da disciplina de Desenho A no Colégio Pedro Arrupe.

Para além da experimentação de materiais e técnicas foi proposto aos alunos que tentassem introduzir nestes estudos elementos relacionados com o tema que vão abordar na segunda parte do Projeto Individual, que se caracteriza pela relação com o crescimento interior, isto é, com o desenvolvimento da identidade.



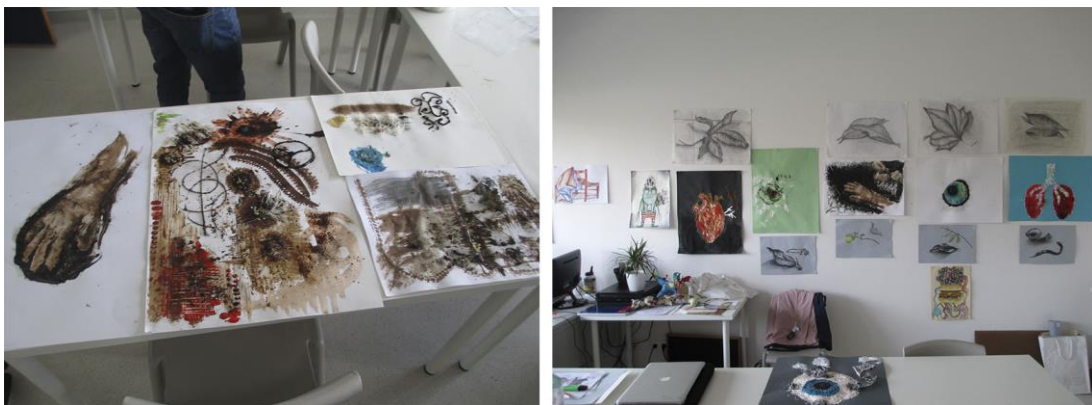
Figura 47 e 48. Concretização da primeira parte do projeto Individual “Quem Sou Eu” – Estudo.

Fonte: Própria, 2015



Figura 49 a 52. Concretização da primeira parte do projeto Individual “Quem Sou Eu” – Estudo.
Fonte: Própria, 2015

É de notar o envolvimento demonstrado pelos alunos na livre experimentação de matérias e técnicas sem qualquer tipo de constrangimentos sociais, e sem preocupações com a possibilidade de se sujarem a si mesmo, o colega ou o professor. Os alunos desenvolveram este trabalho de estudo num ambiente informal e lúdico, fator esse que foi determinante para a obtenção de bons resultados, caracterizados por um nível de criatividade e expressividade até então nunca alcançado.



Figuras 53 e 54. Exposição da primeira parte do projeto Individual “Quem Sou Eu” - Estudo. Fonte: Própria, 2015

A aula decorreu sem que os alunos sentissem a necessidade de fazer uma pausa para intervalo, dado que todos estavam demasiado envolvidos com o seu trabalho. No final da aula, para desalento de todos, os materiais foram arrumados e a sala limpa. Durante estes últimos minutos de reorganização e limpeza da sala de aula, foi pedido aos alunos que trouxessem para a próxima aula os materiais que consideraram pertinentes para a realização do seu Projeto Individual “Quem Sou Eu”, o suporte de cartolina A₂ e as imagens recolhidas em casa. Por fim, foi apresentado o trabalho de casa que teria de ser realizado até à próxima aula: escrever uma pequena reflexão sobre a sua personalidade e desenvolvimento e de que forma a associa às imagens pesquisadas, bem como descrever ideias que pensou utilizar para o seu Projeto Individual.

13ª Aula / Desenho Expressivo, Projeto Individual “Quem Sou Eu”

Quadro 28. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”

1ª Fase Desenho Mimético de Observação			2ª Fase Desenho Expressivo				
Desenho Perspético			“A Minha Viagem”			“Quem Sou Eu”	
Ex. Nº1	Ex. Nº2	Ex. Nº3	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte	1ª Parte	2ª Parte
C/ ferramentas aux.		S/ ferramentas aux.	Passado	Presente	Futuro	Estudo	Final

A aula começou com a apresentação individual dos textos escritos sobre o Projeto Individual. Seguidamente foi aberto o debate sobre modos de abordar determinadas ideias ou introduzir certos elementos no projeto de cada um de forma a torná-lo o mais coerente possível a nível teórico e gráfico. Coube também ao professor a responsabilidade de orientar os alunos segundo percursos de desenvolvimento do projeto de acordo com as suas escolhas e capacidades.

Dado tratar-se de uma aula de curta duração, os alunos procuraram rentabilizar o tempo disponibilizado. Todos os alunos começaram por estruturar a composição gráfica através de traçados leves e libertos que serviriam como base daquilo que viria a ser o seu trabalho final.

Uma vez que esta fase inicial da segunda parte deste projeto consumiu a aula toda, os alunos comprometeram-se com o seu desenvolvimento em casa para que nas

aulas seguintes tivessem já a base da composição gráfica definida. Deste modo, ficou estabelecido que até à data de entrega os trabalhos de casa seriam a continuação do desenvolvimento deste projeto e a realização de estudos no caderno diário que estivessem relacionados com o mesmo.



Figura 55 a 58. Concretização da segunda parte do projeto Individual “Quem Sou Eu” - Final. Fonte: Própria, 2015

Importa referir que houve um apoio suplementar ao aluno que não conseguiu concretizar o projeto individual anterior (“A Minha Viagem”). A integração no ritmo de trabalho da turma foi feita de forma gradual com o auxílio dos colegas e do professor até o aluno ter-se demonstrado socialmente confortável e desconstrangido na exposição de determinados assuntos de carácter pessoal.

14ª Aula / Desenho Expressivo, Projeto Individual “Quem Sou Eu”

Quadro 29. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”

1ª Fase Desenho Mimético de Observação			2ª Fase Desenho Expressivo				
Desenho Perspético			“A Minha Viagem”			“Quem Sou Eu”	
Ex. Nº1	Ex. Nº2	Ex. Nº3	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte	1ª Parte	2ª Parte
C/ ferramentas aux.		S/ ferramentas aux.	Passado	Presente	Futuro	Estudo	Final

A presente aula resumiu-se à continuação o desenvolvimento do Projeto Individual “Quem Sou Eu”.

No início da aula os alunos conversaram individualmente com o professor e apresentaram o trabalho feito em casa, sendo discutidas algumas ideias novas esboçadas no caderno diário.

No seguimento desta aula, à semelhança anterior, os alunos continuaram a desenvolver o seu projeto com a orientação do professor, trocando simultaneamente ideias e opiniões com os colegas de turma.



Figuras 59 e 60. Concretização da segunda parte do projeto Individual “Quem Sou Eu” - Final. Fonte: Própria, 2015

O ritmo de trabalho manteve-se sólido e os alunos motivados e empenhados, portanto, foi possível iniciar as arrumações com antecedência e terminar a aula na hora certa, não esquecendo de motivar os alunos para que continuassem com este desempenho e bons resultados nos seus projetos.

O projeto estava perto de ser terminado, portanto sugeriu-se que lhe dessem continuação no fim de semana para que fosse possível concluí-lo na próxima aula.

15ª Aula / Desenho Expressivo, Projeto Individual “Quem sou eu?”

Quadro 30. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”

1ª Fase Desenho Mimético de Observação			2ª Fase Desenho Expressivo				
Desenho Perspético			“A Minha Viagem”			“Quem Sou Eu”	
Ex. Nº1	Ex. Nº2	Ex. Nº3	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte	1ª Parte	2ª Parte
C/ ferramentas aux.		S/ ferramentas aux.	Passado	Presente	Futuro	Estudo	Final

A presente aula consistiu na continuação e conclusão do desenvolvimento do segundo projeto individual “Quem sou eu?”.



Figuras 61 a 64. Concretização da segunda parte do projeto individual “Quem sou eu?” Fonte: Própria, 2015

No geral, todos os alunos tinham os seus Projetos Individuais quase finalizados, restando apenas retocar alguns pormenores inacabados ou melhorar determinados aspetos. Deste modo, os alunos aproveitaram o tempo de aula

disponível para seguir os conselhos e orientações dadas pelo professor de modo a finalizar e preparar todos os seus trabalhos práticos para a exposição da disciplina que seria inaugurada no Colégio Pedro Arrupe. Por opção própria, os alunos que conseguiram finalizar todos os seus trabalhos antes do final da aula, procuraram ajudar os colegas com mais dificuldades e que estavam ligeiramente atrasados na finalização dos seus trabalhos. O espírito de equipa de todos os elementos da turma foi fundamental pois graças a ele todos os trabalhos ficaram finalizados com muita qualidade e prontos a serem expostos.

16ª Aula / Desenho Expressivo, Projeto Individual “Quem Sou Eu”

Quadro 31. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”

1ª Fase Desenho Mimético de Observação			2ª Fase Desenho Expressivo				
Desenho Perspético			“A Minha Viagem”			“Quem Sou Eu”	
Ex. Nº1	Ex. Nº2	Ex. Nº3	1ª Parte	2ª Parte	3ª Parte	1ª Parte	2ª Parte
C/ ferramentas aux.		S/ ferramentas aux.	Passado	Presente	Futuro	Estudo	Final

Devido ao pouco tempo disponível, esta aula incidiu exclusivamente na apresentação dos trabalhos realizados no âmbito do projeto “Quem sou eu?” e na crítica e debate dos mesmos.

Foi dada a oportunidade a cada um dos alunos para apresentar os seus dois Projetos Individuais (“A Minha Viagem” e “Quem Sou Eu”) bem como os estudos e esboços realizados no desenvolvimento dos mesmos. Inicialmente, cada aluno comparou os seus dois Projetos Individuais e explicou a relação teórica e gráfica existente entre eles, e posteriormente deu protagonismo à apresentação do segundo Projeto Individual “Quem Sou Eu”. Na apresentação deste projeto o aluno pode justificar as suas escolhas de materiais utilizadas, de técnicas aplicadas, de ideias introduzidas e de significados atribuídos e explicar o que pretende transmitir na sua “obra”. Seguidamente eram dedicados alguns momentos à reflexão sobre o trabalho apresentado e dada a palavra aos colegas que pretendiam fazer comentários construtivos. Este debate informal foi introduzido pelo professor com o intuito de suscitar nos alunos o sentido crítico em relação aos trabalhos apresentados.

De um modo geral, todos os alunos obtiveram um bom resultado chegando inclusive a ultrapassar as expectativas dos próprios autores. No entanto, o que se destacou mais neste e em todos os outros trabalhos realizados nesta unidade didática foi a mudança dos alunos relativamente ao seu entendimento do desenho e da expressão artística. No final da apresentação, todos fizeram questão de afirmar o quanto este trabalho os ajudou a evoluir não só como artistas em formação, mas principalmente como seres humanos.

Por fim, alunos e professores procuraram agendar uma data para realizar a visita de estudo. Foram dadas algumas recomendações relativas aos materiais necessários para visita de estudo: o diário gráfico e riscadores à escolha.

17ª Aula / Visita de Estudo “A Nossa Viagem”

Quadro 32. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”

Visita de Estudo	
1ª P. <i>Urban Sketchs</i>	2ª P. Reflexão através do Desenho

O início da visita de estudo ficou agendado para as 08h:15, e o fim estipulado para as 13h:00. O ponto de encontro foi marcado no Colégio Pedro Arrupe e o meio de transporte utilizado foi o comboio.

O tempo de viagem foi aproveitado para explicar aos alunos as atividades a realizar nessa manhã. Todos se revelaram extremamente motivados e entusiasmados com o trabalho a realizar.



Figuras 65 e 66. Primeira parte da Visita de Estudo “A Nossa Viagem” – *Urban Sketchs*. Fonte: Própria, 2015

Aliado ao ambiente social informal e descontraído, os alunos desenharam autonomamente ao longo do percurso em função das suas escolhas pessoais e do enunciado do trabalho. No geral, todos acordavam em parar nos mesmos locais para desenhar para que pudessem continuar a visita de estudo com a companhia de todos. O ritmo de trabalho manteve-se sólido do início ao fim da visita e todos aproveitaram para desenhar nos mesmos locais de paragem.



Figura 67 a 70. Primeira parte da Visita de Estudo “A Nossa Viagem”–*Urban Sketchs*. Fonte: Própria

Na hora de almoço todos acordaram em acabar a atividade e procurar um local agradável para almoçar. No final do almoço foi proposto pelo professor que fizessem um rápido desenho de acordo com os seguintes procedimentos:

- Desenhar uma circunferência no centro de uma folha A4 branca;
- Desenhar sequencialmente os seguintes elementos no interior da circunferência (a forma, cor, dimensão, ou disposição ficava ao critério de cada um): estrela, montanha, ave, água, flor, abrigo e caminho.
- Dividir essa circunferência em quatro partes recorrendo a dois traços, um vertical e outro horizontal e ambos tinham de se intercetar no centro da

circunferência;

- Identificar oito quadrantes na circunferência e atribuir a cada um os seguintes significados: norte (caminho pessoal), sul (desejos profundos), este (motivação pessoal), oeste (o que somos), nordeste (trabalho), sudeste (senso de identidade); sudoeste (espiritualidade) e noroeste (saúde).

Após a finalização deste exercício, foram dadas algumas indicações sobre o significado de cada elemento desenhado, a sua relação com o posicionamento, escala, orientação e outros fatores. Através dessa explicação, todos puderam interpretar os desenhos realizados nesta viagem.



Figuras 71 e 72. Segunda parte da Visita de Estudo “ A Nossa Viagem” – Reflexão através do Desenho. Fonte: Própria, 2015

No fundo, este exercício visou realizar uma transposição indireta do estado psicológico do aluno no seu ciclo vital presente. Os alunos demonstraram-se muito sensibilizados em relação ao exercício pois uma vez mais compreenderam o quanto o desenho pode refletir o que eles realmente sentem e são.

Para desagrado de todos, a visita de estudo terminou após esta pequena atividade e foi dado início à viagem de regresso. Nenhum dos alunos desenhou nesta viagem, no entanto, todos estavam entusiasmados em trocar os diários gráficos para vislumbrarem o trabalho realizado por cada um.

18ª Aula / Exposição Temporária

Quadro 33. Enquadramento da aula na unidade didática “Desenho Expressivo”

Exposição Temporária		
1ª P. Preparação	2ª P. Preparação	3ª P. Inauguração

A exposição foi organizada por todos os alunos segundo a orientação do professor. Cada aluno ficou encarregue de tarefas específicas para que no final da aula fosse possível ter a exposição preparada para a sua inauguração.

Os alunos ficaram encarregues de escrever as legendas para cada trabalho da exposição no computador da sala, de imprimir e cortá-las, de colar alguns dos trabalhos de maior formato em K-Line, de planejar os locais onde os trabalhos expostos, de fazer o panfleto publicitário e cartaz da exposição e, naturalmente, de montar a exposição. Quando a tarefa que o aluno estava encarregue era terminada, este ficava responsável de auxiliar algum colega que estivesse com dificuldades na sua tarefa. Todos estavam entusiasmados em poder expor os seus trabalhos pela primeira vez e ajudar a esclarecer colegas do 9º Ano que pudessem estar interessados em ingressar neste curso no ano letivo seguinte.

Uma vez preparada a exposição, foi realizada a sua inauguração durante o intervalo entre aulas da manhã. Alunos de todas as turmas vieram ao encontro desta exposição e por ali ficaram até o fim do tempo de intervalo, no entanto, tal lotação verificou-se novamente quando chegou o intervalo da hora de almoço. Durante todo este tempo de visita de vários observadores foi possível verificar os grandes sorrisos de orgulho e satisfação dos autores responsáveis pelos ótimos trabalhos ali expostos. Os autores fizeram questão de ali estar presente enquanto ainda existisse alguém interessado em vislumbrar as suas obras para esclarecer alguma questão sempre que fosse necessário.

“...não sei desenhar...”
Desenvolvimento da Expressividade no Desenho

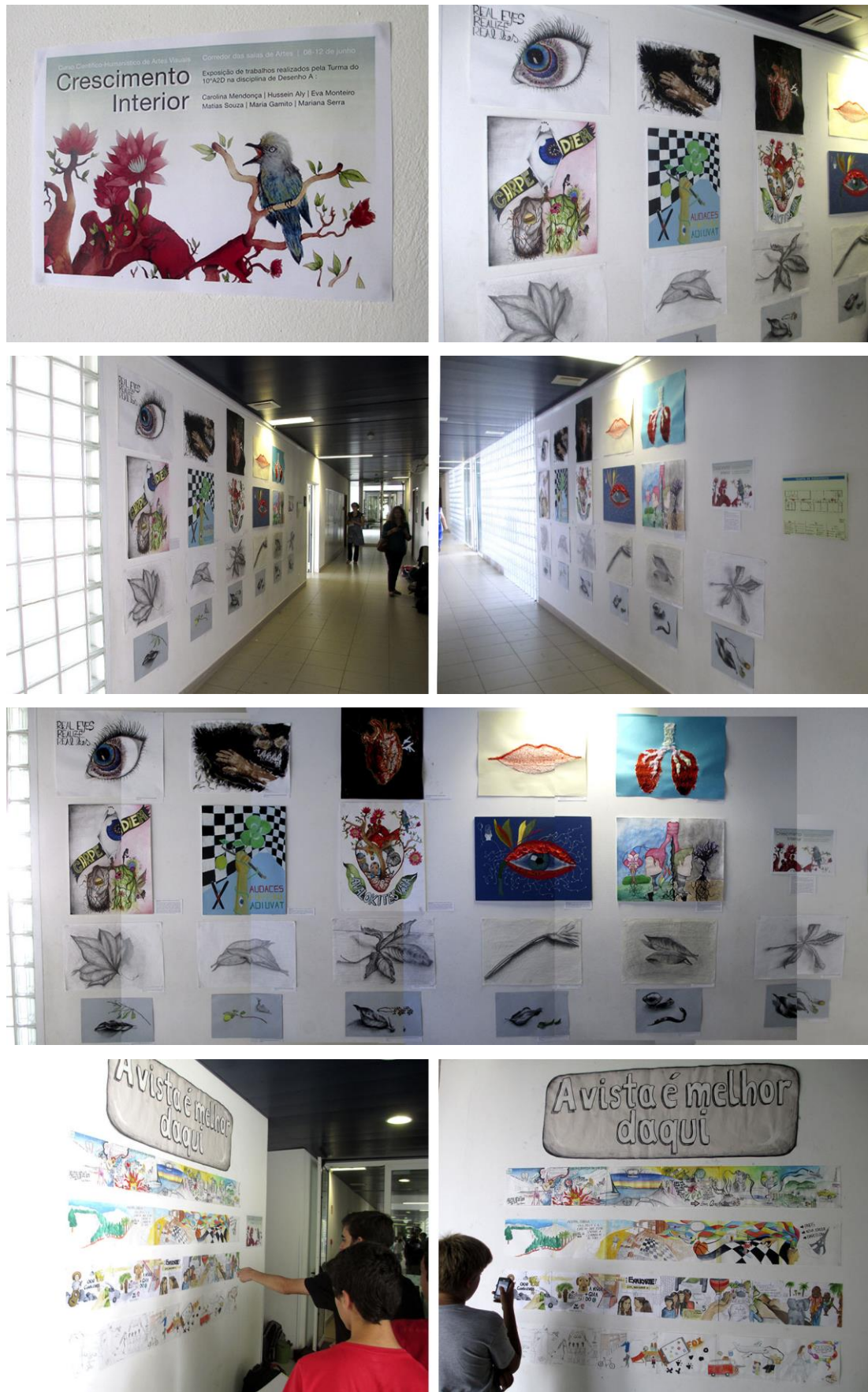


Figura 73 a 79. Exposição Temporária. Fonte Própria, 2015

4.3 Análise e discussão dos resultados

4.3.1 Métodos e técnicas de avaliação utilizadas

Nesta unidade didática, foi fundamental aferir o modo como os alunos encaravam o ato de desenhar e compreender o que eles consideravam ser um “bom desenho”. Para tal, foi solicitado aos alunos que realizassem em casa um conjunto de cinco desenhos sobre locais relevantes para si e que elaborassem um texto que descrevesse e explicasse o modo como se expressam através do desenho. Tendo em consideração os resultados desta atividade introdutória, foi ajustada a planificação dos conteúdos, subdividindo-se a unidade didática em duas fases: na primeira, os alunos teriam um contacto próximo com o desenho *mimético* (Efland, 1990), realizado a partir da observação; e, na segunda, explorariam o desenho *expressivo*.

Em ambas as fases, foram novamente realizadas avaliações diagnósticas para selecionar e ajustar os conteúdos a abordar. No início da primeira fase, os alunos foram submetidos a uma avaliação diagnóstica para aferir as suas capacidades de observação, de interpretação e representação que envolvia a realização de um conjunto de desenhos de espaços interiores e exteriores. Para avaliação formativa, foi proposta a realização de exercícios de desenho perspético de espaços interiores e exteriores segundo o processo ensinado em aula, que consistia na estruturação prévia dos objetos de estudo através da observação atenta, da sua intelectualização, da sua representação generalizada e posterior pormenorização. Paralelamente à realização de exercícios na aula, foram também solicitados, como trabalho de casa, desenhos de observação de espaços interiores, bem como a resolução de exercícios simples, assentes nos princípios básicos do desenho perspético de objetos com um ou dois pontos de fuga. Para a avaliação, considerou-se o compromisso entre o conhecimento do processo, a capacidade de expressão e a criatividade demonstrada nos exercícios realizados em aula e em casa, assim como a sua perseverança e empenho perante as dificuldades e na procura de soluções (conferir Anexo B).

Na segunda fase da unidade didática, foi realizada inicialmente uma avaliação diagnóstica que pretendia aferir a personalidade dos alunos e a forma como esta afetava o modo como se expressavam através do desenho. Nesse sentido, foi pedido aos alunos que refletissem sobre os seus percursos de vida, procurando encontrar neles fatores que tivessem sido significativos na construção das suas personalidades,

e que transpusessem, por fim, esta reflexão para um texto e/ou uma seleção de imagens a apresentar na aula. Para avaliação formativa foi proposta a realização de dois projetos individuais, nos quais seria dada primazia ao desenho *expressivo* (Efland, 1990), um desenho liberto dos constrangimentos que normalmente surgem da tentativa de uma aproximação muito fiel ao real. Foram também considerados os trabalhos de casa: esboços, planificações e estruturação dos desenhos a introduzir nos projetos. Nestes projetos individuais foram essencialmente considerados como critérios de avaliação: a criatividade, a expressividade, a escolha de técnicas e de materiais, a qualidade dos elementos representados e a construção de significado através destes elementos, bem como a pontualidade na entrega das várias componentes e a regular concretização do trabalhos des casa (conferir Anexos C e D). Ainda nesta última fase, o desempenho de cada aluno na visita de estudo e a sua colaboração na exposição foram também submetidos a avaliação formativa.

No decorrer das duas fases da unidade didática, para além da avaliação formativa, foram intencionalmente introduzidos momentos de diálogo com os alunos sobre os exercícios/projetos que se realizavam, de modo a partilhar resultados e compreender as adversidades sentidas.

No que diz respeito à verificação dos resultados, a avaliação foi sumativa, sendo constituída por vários aspetos relacionados fundamentalmente com o trabalho global desenvolvido pelo aluno ao longo do ano e a sua postura em sala de aula: a criatividade, a expressão gráfica, o domínio técnico, o empenho/dedicação e a autonomia na concretização dos exercícios/projetos. Nesta avaliação sumativa foi igualmente considerada a autoavaliação realizada pelos alunos.

4.3.2 Dados de Avaliação Recolhidos

No desenvolvimento da unidade didática lecionada durante o período de *Prática de Ensino Supervisionada* pretendeu-se incluir a avaliação ao longo do processo de ensin-aprendizagem. A avaliação relacionou-se assim intrinsecamente com as estratégias de ensino, isto é, centrou-se no desenvolvimento dos alunos como seres humanos e artistas em formação. Neste sentido, foi considerado o processo complexo de construção pessoal e profissional de cada um e o seu contexto social.

A avaliação não se destinou apenas à atribuição de classificações aos

exercícios e projetos individuais realizados pelos alunos, mas também à regulação e mediação das aprendizagens, procurando ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas, através de um acompanhamento permanente.

A comunicação entre professor e alunos, no decorrer da concretização dos trabalhos, é fundamental à avaliação do seu desempenho e à compreensão do que pensam da sua postura, das suas metodologias e dos próprios exercícios. O diálogo constante entre professor e alunos possibilitou, em cada fase, os ajustes necessários a um ensino-aprendizagem eficaz, isto é, adaptado ao contexto. Sendo a turma constituída por um número reduzido de alunos, foi possível manter uma boa relação entre alunos e professores, o que se tornou numa das maiores vantagens desta experiência. Os alunos sentiram-se à vontade para expressar verbalmente os seus sentimentos e libertar a sua criatividade e expressividade artística. Esta proximidade facilitou a compreensão das necessidades dos alunos e, consequentemente, a estruturação/ reestruturação dos conteúdos e metodologias que permitiram um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e simultaneamente motivante. No entanto, os exercícios e os projetos propostos não descuraram evidentemente as finalidades e objetivos descritos no programa da disciplina de *Desenho A*. Durante o período de *Prática de Ensino Supervisionada* procurou-se esclarecer os alunos de relativamente aos parâmetros de avaliação e objetivos estipulados para a disciplina.

Os dados de avaliação recolhidos incidiram sobre a área do saber, na qual constam o conhecimento e as competências valorizadas no programa da disciplina da *Desenho A* (criatividade, expressão gráfica e expressão técnica) e a área do saber ser, na qual constam as atitudes e os valores desenvolvidos no decorrer dos trabalhos realizados (empenho e atitude). Para a classificação das duas áreas foram realizados vários quadros com parâmetros analisáveis, assim como a autoavaliação exposta pelos alunos no final dos períodos letivos correspondentes.

4.3.3 Análise e interpretação dos resultados

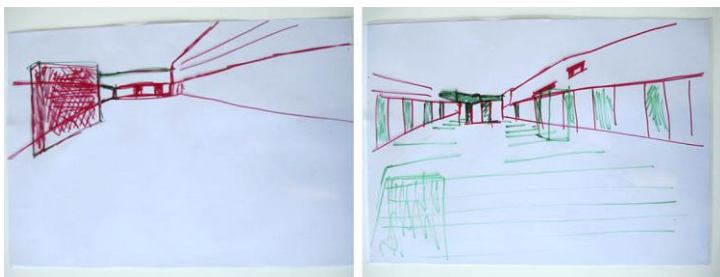
No presente relatório é descrita a unidade de trabalho lecionada durante a *Prática de Ensino Supervisionada* no âmbito da disciplina de *Desenho A* numa turma do 10º Ano. Esta unidade curricular corresponde a um conjunto de dezoito aulas, tendo metade decorrido no 2.º período letivo e as restantes nove no 3.º período letivo.

4.3.3.1 Desenho mimético de observação

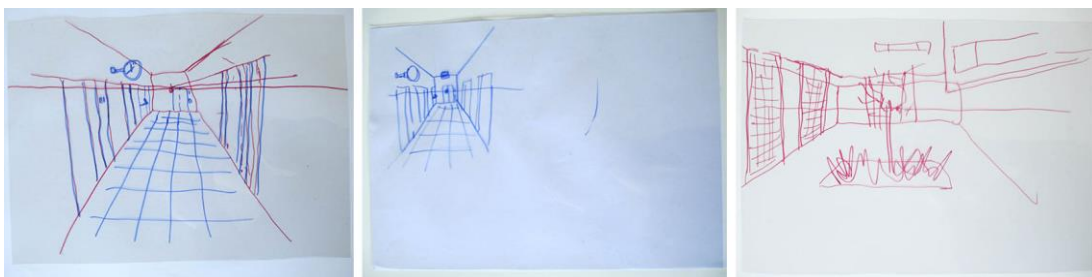
Desenho perspético / Exercício n.º 1



Figuras 80 a 82. Desenho perspético, exercício n.º 1 – Aluno A. Fonte própria, 2015.



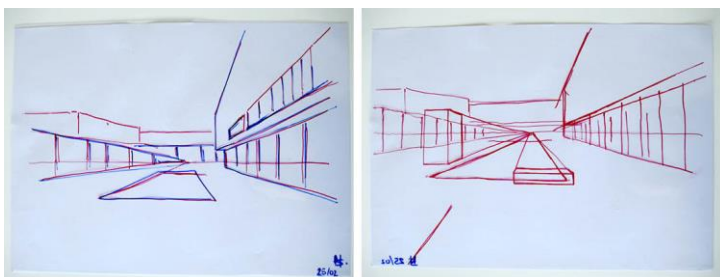
Figuras 83 e 84. Desenho perspético, exercício n.º 1 – Aluno B. Fonte própria, 2015.



Figuras 85 a 87. Desenho perspético, exercício n.º 1 – Aluno C. Fonte própria, 2015.

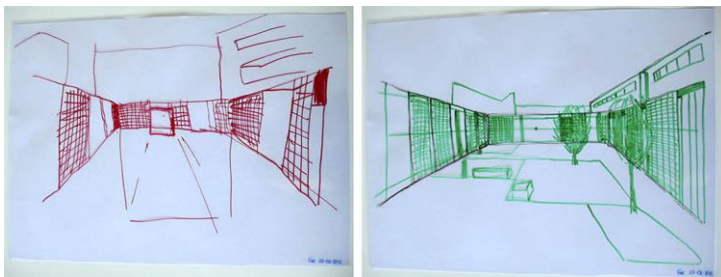


Figuras 88 a 90. Desenho perspético, exercício n.º 1 – Aluno D. Fonte própria, 2015.



Figuras 91 e 92. Desenho perspético, exercício n.º 1 – Aluno E. Fonte própria, 2015.

Desenho perspético / Exercício n.º 2



Figuras 93 e 94. Desenho perspético, exercício n.º 2 – Aluno A. Fonte própria, 2015.

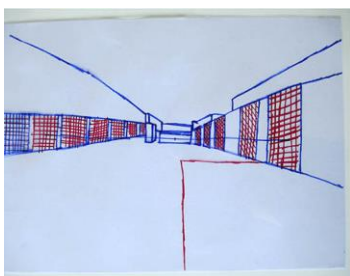


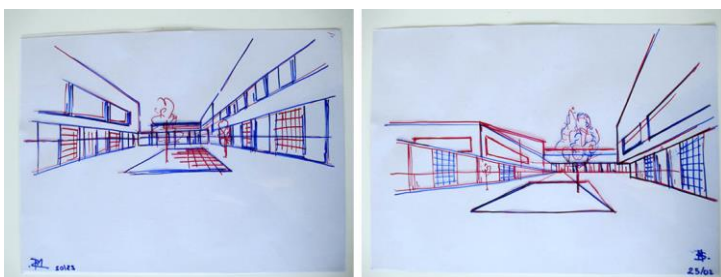
Figura 95. Desenho perspético, exercício n.º 2 – Aluno B. Fonte própria, 2015.



Figuras 96 e 97. Desenho perspético, exercício n.º 2 – Aluno C. Fonte própria, 2015.

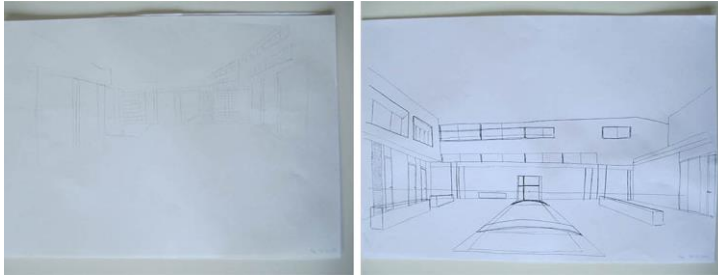


Figuras 98 a 100. Desenho perspético, exercício n.º 2 – Aluno D. Fonte própria, 2015.



Figuras 101 e 102. Desenho perspético, exercício n.º 2 – Aluno E. Fonte própria, 2015.

Desenho perspético / Exercício n.º 3



Figuras 103 e 104. Desenho perspético, exercício n.º 3 – Aluno A. Fonte própria, 2015.

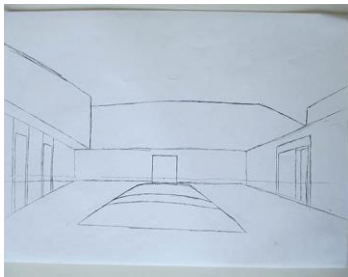
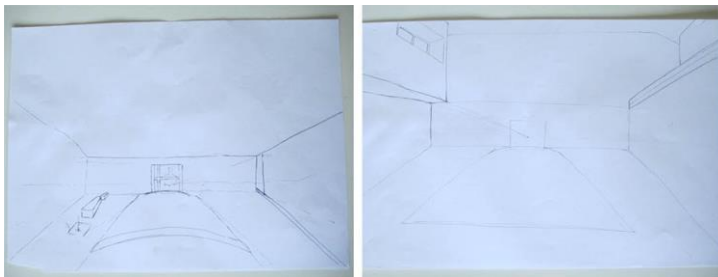
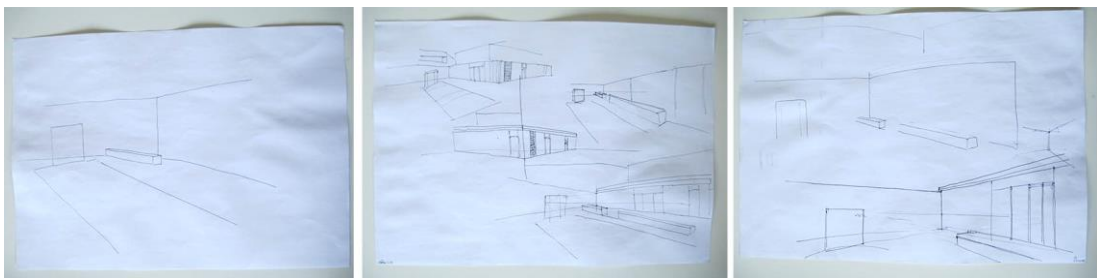


Figura 105. Desenho perspético, exercício n.º 3 – Aluno B. Fonte própria, 2015.



Figuras 106 e 107. Desenho perspético, exercício n.º 3 – Aluno C. Fonte própria, 2015.



Figuras 108 a 110. Desenho perspético, exercício n.º 3 – Aluno D. Fonte própria, 2015.



Figura 111. Desenho perspético, exercício n.º 1 – Aluno E. Fonte própria, 2015.

Relativamente aos exercícios da primeira fase da unidade didática, que corresponde ao desenho *mimético* (Efland, 1990), assente na observação de espaços interiores e exteriores, foi possível concluir que os alunos tinham dificuldades em realizar desenhos que envolvessem mais do que um objeto.

Por falta de conhecimento e de uma prática consistente do desenho, os trabalhos dos alunos revelaram algumas fragilidades, nomeadamente: erros de proporção, de escala, de posicionamento e de tratamento gráfico dos diferentes tipos de superfícies. Atribuímos estes erros à falta de prática de observação atenta do espaço e todos os elementos que o compõem. Os alunos desvalorizaram muitas vezes a importância da realização de esboços, como estudos prévios que permitem abarcar o todo e servem de base estruturante para a pormenorização e representação de elementos menos pertinentes para a composição global. Verificou-se uma tendência inicial generalizada para representarem o espaço parcialmente, isto é, para escolherem determinados elementos e os desenharem à vez, poormenoziando-os. Exemplos desta tendência são o enfoque dos alunos em detalhes das maçanetas das portas, no relógio fixo na parede, assim como noutros elementos que faziam parte do conjunto e foram trabalhados de modo isolado. Especialmente nos primeiros desenhos (espaços interiores e exteriores), a combinação de várias partes representadas em separado resultou em desenhos com fraca coerência visual, nos quais se evidenciaram alguns dos erros já referidos. Assim, foi necessário sensibilizar os alunos para a importância de compreenderem os conteúdos lecionados relativamente ao desenho de observação. Com o recurso à perspetiva e com o devido acompanhamento e prática, os alunos conseguiram ultrapassar as dificuldades e alcançar melhores resultados, isto é, representações mais coerentes relativamente à forma, escala, posicionamento e inter-relação dos objetos no espaço.

Nos exercícios seguintes, os alunos evoluíram progressivamente, sobretudo no que respeita à capacidade de perceção visual e estruturação do desenho com recurso à perspetiva. Graças a este processo de representação, que se define pela observação atenta do objeto de estudo, a sua intelectualização e estruturação através de esboços rápidos, os alunos conseguiram poupar tempo que anteriormente dispendiam a cometer e emendar erros e passaram a conseguir concluir os seus desenhos dentro do tempo previamente estabelecido.

No último exercício desta fase, os alunos revelaram-se mais confiantes quanto às técnicas utilizadas e mais confortáveis no ato de representar. Todos demonstraram

uma maior consistência na estruturação, o que lhes permitiu uma maior liberdade e expressividade. O momento de representação final, normalmente mais pormenorizado, passou assim a constituir um prolongamento do momento inicial de estruturação do desenho, através de esboços do concreto, leves rápidos e descomprometidos.

Embora os resultados dos exercícios realizados na primeira fase tenham ficado aquém das expectativas, o seu objetivo principal foi alcançado: os alunos tomaram consciência da importância de uma observação atenta, da intelectualização do objeto de estudo e da estruturação do desenho, tanto para representações de carácter *mimético*, como para representações de carácter *expressivo*.

É de realçar a motivação dos alunos promovida pela diversidade dos materiais utilizados (ferramentas auxiliares) e pelos locais escolhidos para a realização dos exercícios, que conferiram às aulas uma dinâmica própria e propícia a uma aprendizagem eficaz.

Apenas um aluno revelou alguma frustração no decorrer dos exercícios desta primeira fase da unidade curricular. O aluno em questão apresentava também algumas dificuldades na disciplina de *Geometria Descritiva* e no desenho de formas geométricas e pouco orgânicas, o que naturalmente afetou o trabalho desenvolvido. No entanto, através da repetição dos exercícios e com o apoio do professor e dos colegas foi possível mantê-lo empenhado, envolvido e interessado nas tarefas, o que resultou num trabalho com qualidade próxima dos restantes.

4.3.3.2 *Desenho Expressivo*

Relativamente ao desenho expressivo, que corresponde à segunda fase da unidade didática, iremos primeiramente analisar os resultados dos projetos individuais intitulados “A Minha Viagem”.

Apenas um dos alunos não demonstrou interesse e motivação em participar neste projeto desde o primeiro momento, isto é, desde o momento da apresentação do enunciado, possivelmente devido à exposição da vida pessoal e de sentimentos a que o mesmo conduzia. Este aluno nunca chegou a realizar os trabalhos de casa e apresentou continuamente dificuldades em desenvolver o projeto, não por incapacidade de concretização, mas por questões de ordem pessoal. Para além disso,

não aceitou realizar trabalhos alternativos, sugeridos pelo professor. Por conseguinte, a sua avaliação desta fase da unidade didática foi negativa.

Os outros alunos transcenderam as expectativas depositadas num exercício desta natureza, revelando uma evolução quanto às capacidades de comunicação gráfica. Agora mais libertos de constrangimentos em relação ao desenho *mimético*, os alunos apresentaram trabalhos concetualmente mais ricos e significativos, que deixaram transparecer um notório crescimento interior e um novo entendimento do desenho como ato representativo.

Os alunos sentiram dificuldades na primeira fase deste projeto (Parte 1-Passado) relativamente à expressão gráfica e à representação metafórica dos seus sentimentos e características. No entanto, na segunda e terceira fases os alunos já se encontravam mais à vontade na transposição de determinadas ideias através do desenho, bem como o uso da criatividade para tornar o seu projeto individual mais interessante a nível concetual e visual. Tal à vontade verifica-se na fluidez e coerência gráfica mantidas ao longo das últimas quatro páginas destes projetos, referentes à transformação da vida dos autores durante o presente e o futuro. Enquanto que nas primeiras duas páginas de todos os projetos individuais, os alunos demonstram alguma dificuldade em articular diferentes histórias através do desenho, nas quatro páginas seguintes já é possível observar a inexistência de uma composição gráfica fragmentada e a consolidação de um só desenho que se transforma naturalmente, de página em página, sem a presença de pausas visuais. Em suma, todos os trabalhos realizados pelos alunos transparecem uma clara evolução desde a primeira até à última página.

Desenvolvimento da Expressividade no Desenho

Projeto Individual “A Minha Viagem” / Passado

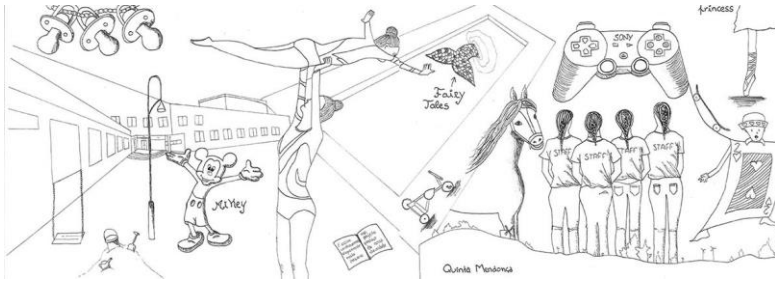


Figura 112. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Passado – Aluno A. Fonte: Própria, 2015



Figura 113. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Passado – Aluno C. Fonte: Própria, 2015



Figura 114. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Passado – Aluno D. Fonte: Própria, 2015



Figura 115. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Passado – Aluno E. Fonte: Própria, 2015

Projeto Individual “A Minha Viagem” | Presente



Figura 116. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Presente – Aluno A. Fonte: Própria, 2015

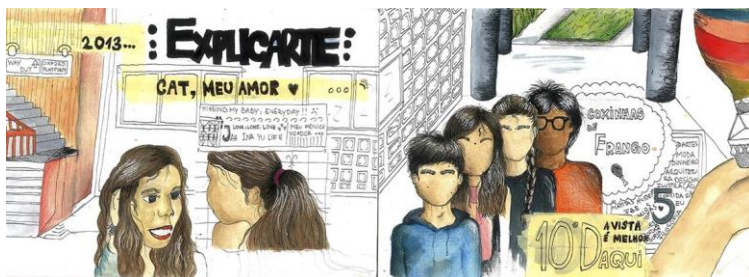


Figura 117. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Presente – Aluno C. Fonte: Própria, 2015



Figura 118. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Presente – Aluno D. Fonte: Própria, 2015

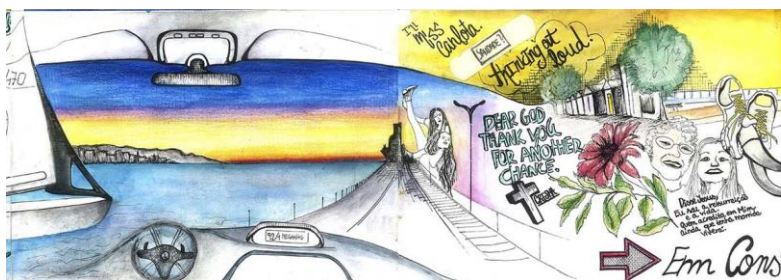


Figura 119. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Presente – Aluno E. Fonte: Própria, 2015

Projeto Individual “A Minha Viagem” | Futuro



Figura 120. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Futuro – Aluno A. Fonte: Própria, 2015

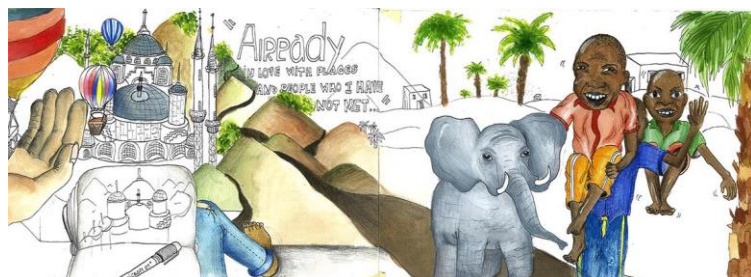


Figura 121. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Futuro – Aluno C. Fonte: Própria, 2015



Figura 122. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Futuro – Aluno D. Fonte: Própria, 2015



Figura 123. Projeto Individual “A Minha Viagem”, Futuro – Aluno E. Fonte: Própria, 2015

Projeto individual “A minha viagem” | Completo



Figura 124. Projeto individual “A minha viagem”, Completo – Aluno A. Fonte própria, 2015.



Figura 125. Projeto individual “A minha viagem”, Completo – Aluno C. Fonte própria, 2015.



Figura 126. Projeto individual “A minha viagem”, Completo – Aluno D. Fonte própria, 2015.



Figura 127. Projeto individual “A minha viagem”, Completo – Aluno E. Fonte própria, 2015.

Observando os resultados finais destes projetos e interpretando as críticas e avaliações feitas pelos alunos em relação aos seus próprios trabalhos e aos dos colegas, concluímos que esta unidade foi relevante para o seu crescimento pessoal e artístico, pois permitiu que desenvolvessem um conhecimento próprio do seu mundo e do que os rodeia, contribuindo para uma outra consciência da sua identidade.

A avaliação do 2.º período foi ponderada de acordo com os resultados alcançados nos exercícios da primeira fase e o primeiro projeto individual da unidade didática (“A Minha Viagem”). A concretização deste primeiro projeto revelou-se fundamental para o desenvolvimento dos trabalhos que se seguiram, pois permitiu que se abrissem portas para um percurso que objetivava o desenvolvimento da criatividade e da expressividade artística dos alunos.

Projeto Individual “Quem Sou Eu” | Estudo - Final



Figuras 128 e 129. Projeto Individual “Quem Sou Eu”, parte “Estudo” e parte “Final” – Aluno A.
Fonte: Própria, 2015



Figuras 130 e 131. Projeto Individual “Quem Sou Eu”, parte “Estudo” e parte “Final” – Aluno B.
Fonte: Própria, 2015



Figuras 132 e 133. Projeto Individual “Quem Sou Eu”, parte “Estudo” e parte “Final” – Aluno C.
Fonte: Própria, 2015



Figuras 134 e 135. Projeto Individual “Quem Sou Eu”, parte “Estudo” e parte “Final” – Aluno D.
Fonte: Própria, 2015



Figuras 136 e 137. Projeto Individual “Quem Sou Eu”, parte “Estudo” e parte “Final” – Aluno E.
Fonte: Própria, 2015

Seguidamente, serão analisados os resultados do Projeto Individual “Quem Sou Eu” que também pertence à segunda fase da unidade didática denominada “Desenho Expressivo”.

Uma vez mais os alunos demonstraram-se extremamente receptivos e entusiasmados com este projeto, tendo começado desde a primeira aula da sua concretização a explorar as suas ideias através de vários materiais e técnicas plásticas. O facto de este projeto adquirir maior liberdade de escolha de materiais, de técnicas e significados possivelmente atribuíveis permitiu que os alunos criassem uma obra de arte sem filtros nem estereótipos estipulados pelo enunciado criado pelo professor. Sem qualquer tipo de constrangimento, todos os alunos sentiram-se capazes de aprofundar o conhecimento sobre si próprios e de o transmitir através das artes. Este projeto era constituído por duas partes, sendo a primeira focada na exploração de técnicas e materiais, e a segunda no aprofundamento do autoconhecimento e da expressão de sentimentos através do desenho. Ainda que o projeto se dividisse em duas partes, pretendia-se que os alunos as desenvolvessem

sem roturas ou diferenciação, algo que se caracterizasse pela evolução de uma parte para outra. No entanto, tal objetivo não foi alcançado por nenhum dos alunos. Ainda que ambas as partes desenvolvidas por cada um apresente resultados individuais extremamente satisfatórios, o conjunto dos dois que define globalmente o projeto individual “Quem Sou Eu” ficou à quem das espetativas. Como é possível observar, as duas partes do projeto realizadas por cada aluno procuram transparecer o mesmo conceito, as mesmas ideias, os mesmos sentimentos, mas diferenciam-se acentuadamente uma da outra relativamente ao grafismo: enquanto a primeira caracteriza-se pela expressividade e pela libertação do artista na aplicação de técnicas e utilização de materiais, na segunda persiste a contingência do artista revelada pela escolha de técnicas e materiais que lhe transmitem maior segurança na representação. Infelizmente, todos os alunos foram apenas capazes de criar uma transição teórica e não gráfica entre as duas partes do projeto e por isso o resultado global perdeu coerência quanto às escolhas tomadas.

Assume-se que tal diferença entre as duas partes se deve ao problema que esta unidade didática tentou resolver desde o início da sua implementação: o receio pelo “abstrato” e a segurança depositada no “real”. Talvez se possa considerar que a primeira parte deste projeto revela os sentimentos do aluno de uma forma muito mais sincera e expressiva, pois foi nesta parte que os alunos se sujeitaram a uma representação recorrendo a materiais, técnicas e elementos visuais que melhor transpareciam tais sentimentos. Contrariamente a este facto, na segunda parte do projeto, os alunos optaram por seguir um caminho mais seguro, acabando por transmitir os mesmos sentimentos mas recorrendo a materiais e técnicas diferentes que permitissem chegar a um resultado visual mais realista, detalhado e perfeccionista, um resultado que facilmente agradasse o público geral pelo impacto visual causado.

Os alunos evoluíram imenso desde o início do ano letivo, demonstrando atualmente mais maturidade no desenho a nível intelectual e técnico, no entanto, a segunda parte do Projeto Individual “Quem Sou Eu” revela ainda muita insegurança sentida em relação às representações abstratas. Não obstante a esta situação, pode-se afirmar que ambas as partes apresentam imensa qualidade e os alunos estão de parabéns não só por isso, como também pelo facto de terem conseguido comprometer-se com as datas de entrega estabelecidas.

4.3.3.3 Visita de Estudo “A Nossa Viagem”



Figura 138 a 140. Visita de Estudo “A Nossa Viagem”–Aluno A. Fonte: Própria, 2015



Figura 141 a 143. Visita de Estudo “A Nossa Viagem”–Aluno B. Fonte: Própria, 2015



Figura 144 a 146. Visita de Estudo “A Nossa Viagem”–Aluno B. Fonte: Própria, 2015

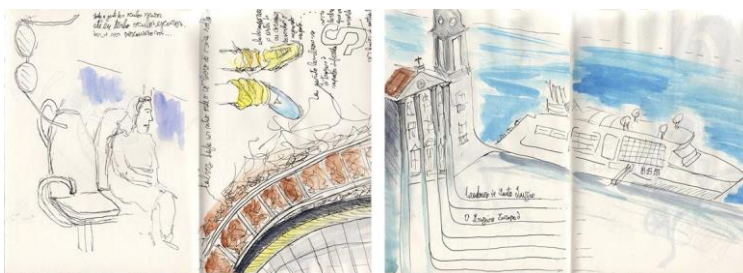


Figura 147 e 148. Visita de Estudo “A Nossa Viagem”–Aluno D. Fonte: Própria, 2015



Figura 149 e 150. Visita de Estudo “A Nossa Viagem”–Aluno E. Fonte: Própria, 2015

A visita de estudo teve o objetivo de proporcionar uma aula distinta das habituais. Dado os alunos já terem finalizado todos os projetos individuais,

pretendeu-se apenas que desfrutassem do passeio de grupo e que representassem através do desenho elementos das ruas de Lisboa que para eles fossem visualmente interessantes e sentimentalmente significativos.

No geral, os desenhos realizados pelos alunos ficaram à quem das espetativas. Os alunos realizaram muitos poucos desenhos e quase todos ficaram por ser completados, algo que também é compreensível devido ao pouco tempo disponibilizado para a visita de estudo.

4.3.3.4 Resultado Global

No geral, compreendeu-se que todas as fases da unidade curricular aqui relatada tiveram um papel importante no desenvolvimento do último projeto – “Quem Sou Eu”. Os resultados obtidos neste último projeto reflectem os percursos dos alunos neste primeiro ano do ensino secundário enquanto artistas e seres humanos.

Quadro 34. Turma 10ºD - Ficha de Regime de Avaliação: Unidade Curricular “Desenho Expressivo”

Aluno	Desenho Perspético				Projeto Individual “A Minha Viagem”				Projeto Individual “Quem Sou Eu”				Ep.	At.	Av. Final
	C.	Exp. G.	Exp. T.	Av.	C.	Exp. G.	Exp. T.	Av.	C.	Exp. G.	Exp. T.	Av.			
A	B	B	B	B	B+	B+	B	B+	MB-	MB-	MB	MB-	B	B+	B+
B	S	S	S	S	MI	MI	MI	MI	S+	B	B	B-	S-	S	S
C	B	B	B	B	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB
D	MB	B	B	B+	B+	B+	B	B+	B+	B	B+	B+	B+	B	B+
E	MB+	MB	MB	MB	MB-	MB-	MB-	MB-	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB

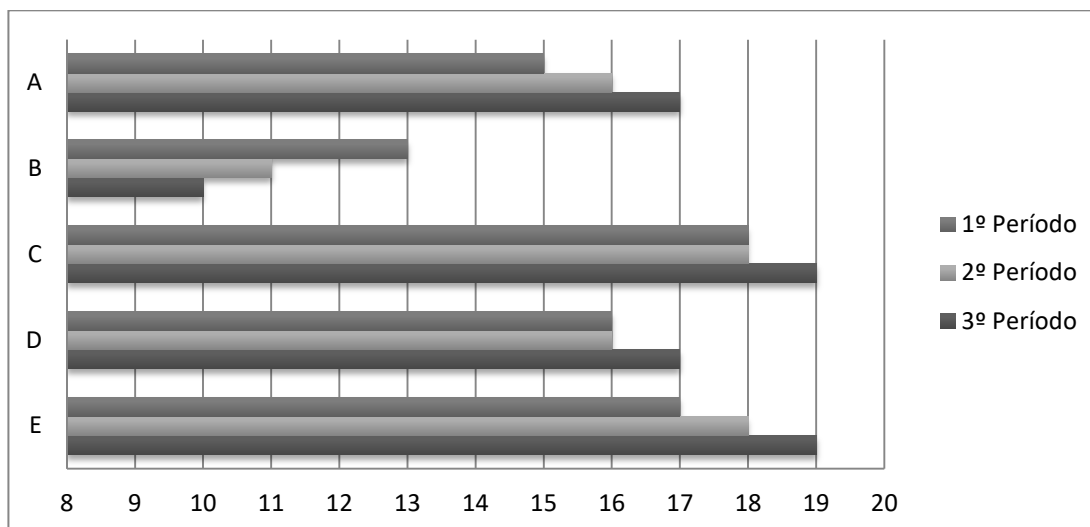
Critérios:

Criatividade (C.) 25%
Expressão Gráfica (Exp. G.) 25%
Exploração Técnica (Exp. T.) 25%
Empenho (Ep.) 15%
Autonomia (At.) 10%

Escala:

Muito Insuficiente (MI) = 0-5 | Insuficiente (I) = 6-9
Suficiente- (S-)=10 | Suficiente (S)=11-12 | Suficiente+(S+)=13
Bom- (B-) = 14 | Bom (B) = 15-16 | Bom+ (B+) = 17
Muito Bom- (MB-) = 18 | Muito Bom (MB) = 19-20

Quadro 35. Turma 10ºD – Evolução das Avaliações na disciplina de Desenho A



Como é possível verificar nos Quadros 34 e 35, é notável a grande evolução dos resultados gerais alcançados. Como foi referido várias vezes neste relatório, o aluno B teve um rendimento decrescente na disciplina de Desenho A que reflete a sua falta de empenho e dedicação durante a unidade didática relatada, bem como em todo o ano letivo. Ainda que a escassa dedicação e empenho possam ser consequentes da dificuldade do aluno em lidar com trabalhos de carácter pessoal e psicológico, tem de ser afirmado o facto de terem sido oferecidas oportunidades ao aluno para realizar trabalhos alternativos que não causavam igual “evasão” na sua vida pessoal, no entanto, tais oportunidades nunca foram aproveitadas pelo aluno.

Oposta a esta situação, os restantes colegas sempre demonstraram vontade de aprender mais e de improvisar as suas capacidades durante todo o seu percurso deste ano letivo. Os resultados dos seus trabalhos individuais e da sua avaliação final são reflexo dessa postura.

Conclusão

O presente relatório representa o culminar de um longo percurso que teve início em Setembro de 2013 e que envolveu um conjunto alargado de aprendizagens, no âmbito das diversas unidades curriculares do *Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa*, que tornaram possível a conceção e a concretização da unidade didáctica apresentada.

Esta unidade foi concebida para a disciplina de *Desenho A* e implementada numa turma do 10.º ano do Curso Científico Humanístico de Artes Visuais no Colégio Pedro Arrupe, durante o 2.º período do ano letivo 2014/2015, sendo constituída por 18 aulas correspondentes a 24 blocos de 60 minutos.

Uma vez que este foi o primeiro ano letivo em que o Curso Científico Humanístico de Artes Visuais marcou presença no Colégio Pedro Arrupe, surgiu o desafio de, perante a comunidade escolar, afirmar esta área como credível, válida e importante na educação do aluno, como ser humano e futuro profissional.

Este não foi o primeiro ano em que alguns alunos revelaram interesse em inscrever-se no Curso Científico Humanístico de Artes Visuais. No entanto, no final do 3.º período dos anos letivos anteriores, prevaleceu sempre a tendência para optarem por outros cursos, por considerarem que estes lhes proporcionariam maior segurança relativamente ao mercado de trabalho. Este foi o primeiro ano em que três alunos ganharam coragem para se inscrever neste curso e seguir em frente com a sua decisão. Motivados pela força de vontade dos colegas, outros dois alunos optaram por se juntar a esta pequena turma durante as primeiras semanas do ano letivo.

Uma vez que não existem classificações passadas referentes à disciplina de Desenho A, existiu também imensa pressão em demonstrar bom desempenho e excelentes resultados, mas também dar a conhecer a área de artes a todos os elementos do Colégio Pedro Arrupe.

A promoção dos trabalhos realizados na disciplina de *Desenho A* teve um público alvo especial: os alunos do 9.º ano que ponderavam inscrever-se no mesmo curso no ano letivo seguinte, mas que se sentiam inseguros em relação às oportunidades que teriam no mercado de trabalho.

No sentido de esclarecer a comunidade escolar em relação ao curso de Artes Visuais, os alunos comprometeram-se e empenharam-se ao máximo nas atividades propostas na disciplina durante todo o ano letivo, para que este constituísse um

marco na história do colégio. Reconhecendo a oportunidade de poder inaugurar o curso mencionado, os alunos demonstraram-se sempre entusiasmados e motivados nas atividades propostas.

Ainda que a turma fosse constituída por apenas 5 alunos, foi notória a diversidade das suas personalidades, que contribuiu para tornar as aulas dinâmicas e interessantes. O empenho demonstrado por professores e alunos no sentido de fortalecer as relações interpessoais facilitou a criação de um ambiente estável e agradável na sala de aula, o que, consequentemente, atribuiu ludicidade, dinamismo, motivação e eficácia aos momentos de aprendizagem.

Mesmo sendo de caráter individual, os trabalhos propostos tiveram sempre presente o intuito de promover a cooperação e companheirismo entre os alunos de modo a constituir um único grupo de trabalho.

Deste modo, a unidade curricular foi planificada e lecionada assumindo-se sempre uma abordagem didática diversificada que buscava distanciar-se de uma simples transmissão de conteúdos pelo professor, gerando interações positivas entre todos os sujeitos presentes na sala de aula e proporcionando a construção partilhada de soluções para as tarefas propostas.

Foi compreendido que devia ser promovido um contexto favorável ao ensino-aprendizagem, essencial para alcançar sucesso nos resultados finais e, por isso, foram desenvolvidas condições para os alunos pudessem aprender num ambiente divertido, que os motivasse na procura e descoberta de conhecimento.

Uma vez que os alunos se encontram numa fase da adolescência caracterizada pela necessidade da construção de identidade e do autoconceito, coube ao professor a responsabilidade de aprofundar o conhecimento da realidade educativa e dos distintos perfis dos alunos de modo a poder conduzir e gerir uma intervenção pedagógica eficaz, promovendo o desenvolvimento dos alunos e, consequentemente, a sua capacidade de expressão e criatividade. Nesta senda, foram fundamentais os diagnósticos realizados no início da prática de ensino supervisionada, para aferir que entendimento haviam construído os alunos relativamente à prática do desenho e de que forma se expressavam através do mesmo. Como referimos anteriormente neste relatório, os alunos compreendiam o desenho como uma prática que se cingia unicamente à reprodução fiel do objeto de estudo. Para eles, desenhar significava copiar algo do modo mais exato possível, sendo que, se tal fidelidade visual não estivesse presente, o desenho perderia

qualidade e deixava de ser considerado como uma boa representação.

Este entendimento refletia-se no próprio modo como os alunos representavam, que se limitava essencialmente ao registo de cópias de imagens retiradas de vários suportes físicos ou digitais, obtendo resultados muito semelhantes entre colegas, que apenas se distinguiam, entre si, através de singelas assinaturas ou pelo grau de capacidade de observação. De facto, os registos dos alunos apenas se distinguiam entre si pelas características referidas anteriormente, sendo que a expressividade era quase inexistente nos seus desenhos. Tendo isto em conta, foi inevitavelmente questionada a razão de alunos com personalidades e características tão distintas se expressarem de formas tão semelhantes. No fundo, a homogeneidade dos seus trabalhos persistia porque os alunos representavam e expressavam-se segundo uma realidade que não era a deles, mas se assumia como comum e facilitadora de compreensão geral por todos.

Neste contexto, para o desenvolvimento das competências de observação e representação expressiva dos alunos, procurou-se orientar esta intervenção no sentido de ajudar cada um na descoberta da sua realidade, da sua forma específica de interagir com o mundo envolvente, de acordo com as suas próprias características, o que naturalmente também requereu o desenvolvimento da consciencialização da sua própria individualidade.

Tendo como base as teorias de Erikson (1972) e Piaget (Sprinthall & Sprinthall, 1990) foi possível ter um melhor entendimento sobre o desenvolvimento e afirmação da personalidade do adolescente e considerou-se pertinente, ao longo desta fase de construção da identidade, a proposição dos projetos individuais “A Minha Viagem” e “Quem Sou Eu”, como processos de autonomização gráfica e de desenvolvimento da expressão artística que possibilitariam uma transição segura para a idade adulta.

Embora a expressão artística, por constituir um percurso de descobertas orientado para a liberdade criativa, seja considerada pelos adolescentes como algo cativante e estimulante, a verdade é que persistiu sempre o desafio de incorporá-la nesta unidade didática, devido ao excesso de autocrítica dos alunos quanto às capacidades de representação gráfica, que conduzia facilmente à sua desmotivação na prática artística. O receio de se expressar artisticamente criava um processo cíclico inibidor da criatividade do qual o aluno dificilmente conseguia sair: “...porquê expressar-me livremente se iriei errar inequivocamente?”, “... talvez seja melhor

recorrer a algo mais seguro, algo que me ajude a evitar tais erros...”. Na verdade, errar para os alunos significava comprometer-se com a sua própria realidade, com o seu modo de ver, de pensar e sentir o que representavam, portanto, reconhecido este fator como consequência da insegurança, procurou-se primeiramente reforçar a importância do treinamento do desenho, sublinhando que o talento não nasce conosco, mas sim com o esforço, dedicação e perseverança, e reforçar posteriormente durante as restantes aulas a consciencialização relativamente à própria identidade e ao modo como esta interagia com o mundo envolvente, ou seja, o modo como se definia a sua própria realidade.

As características pessoais e capacidades de cada aluno foram sempre valorizadas e sempre se procurou por incentivá-los e motivá-los a tirarem proveito das mesmas para a concretização dos trabalhos propostos uma vez que estes requeriam sempre capacidade técnica como também envolvimento emocional. Considerou-se importante que os alunos se sentissem confiantes com o seu lado pessoal e artístico para que se fossem sentido cada vez mais desinibidos em expressar-se livremente no desenvolvimento das suas “obras”, e capacitá-los de maior autonomia na tomada de decisões e no confronto com desafios causados por erros e dificuldades decorrentes do processo de concretização.

No seguimento desta linha de pensamento, foi enfatizada a valorização do processo no seu todo e não apenas o resultado final para que ficasse esclarecida a importância da sequência das atividades sem que fossem ignoradas determinadas etapas fundamentais à sustentação da aprendizagem do aluno.

No fundo, a compreensão da turma, bem como o planeamento da unidade didática em sua função, foi fundamental para tornar possível a concretização de todos estes projetos e obtivesse resultados tão notórios. Ainda que neste relatório tenha sido apenas referido um pequeno conjunto de aulas de todo o ano letivo, não pode deixar de ser referido que os objetivos e ideais aqui presentes também vão ao encontro do que a professora cooperante estabeleceu desde início de modo a que não fosse criada qualquer tipo de fragmentação ou descontinuidade na planificação do trabalho por desenvolver com estes alunos durante todo o seu ensino secundário. Fruto desta fluidez de conteúdos lecionados entre professora cooperante e professor estagiário é o facto de os alunos não terem demonstrado incómodo causado pela transição entre aulas lecionadas por professores diferentes, compreendendo que todos os conteúdos abordados mantinham uma sequência lógica de etapas que faziam parte

de um único processo.

Sem o interesse, flexibilidade e acessibilidade da professora cooperante, muito provavelmente teria sido impossível a concretização de um projeto como este de forma tão eficaz e alcançar resultados tão positivos e gratificantes. Não podemos esquecer a receptividade dos alunos em relação a este projecto, assim como ao professor. O facto de terem sido concretizadas atividades de cariz tão pessoal tornou possível criar um elo de ligação muito forte entre professores e alunos.

Foi extremamente gratificante tomar conhecimento da consciencialização dos alunos relativamente ao contributo dos trabalhos realizados na disciplina de *Desenho A* para o seu desenvolvimento artístico e pessoal. Esta unidade curricular contribuiu, não só para que compreendessem o desenho de uma forma diferente, abandonando a conceção prévia de desenho enquanto representação fiel e quase fotográfica da realidade, que transparecia nos seus diálogos há uns meses atrás, mas também para que compreendessem melhor a sua personalidade e os colegas com quem partilham o dia-a-dia na escola.

Tanto os resultados finais como o *feedback* dos alunos corroboram a conclusão de que os propósitos desta unidade curricular foram cumpridos. Hoje, para estes alunos mais motivados, críticos e criativos, o desenho é uma manifestação de si próprios e do mundo que os envolve, resultando da interação entre ambos.

Conhecendo os alunos que entravam pela primeira vez na sala de aula, no início do ano, facilmente se compreende o quanto todos cresceram e se tornaram adolescentes mais seguros, confiantes, despertos para o mundo envolvente e melhor preparados para ultrapassar as dificuldades que surgirão no percurso das suas vidas, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Referências bibliográficas

- Acaso, Maria (2009) *La Education no son Manualidades*, Madrid: Catarata.
- Agirre, Imanol, (2005) *Teorías y Prácticas en Educación Artística*, Barcelona: Octaedro Editora.
- Arends, Richard I. (2008) *Aprender a ensinar*. Lisboa: 7a ed: McGraw-Hill.
- Aznar, Guy (2005) *Idées 100 Techniques De Créativité Pour Le Produire Et Le Gérer*, Paris: Éditions d'Organisation.
- Aznar, G. (2006) *Préciser le sens du mot «créativité»*. Colloque Créativité, Paris: Université IV, Paris.
- Bahia, S. & Nogueira, S. (2005) *Entre a teoria e a prática da criatividade*. In Miranda, G. & Bahia, S. (Eds), *Temas de Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Barbosa, Ana Mae (1995), *Teoria e Prática da educação Artística*, Ed. Cultrix, S.Paulo.
- Barbosa, Ana Mae, Org. (1997) *Arte Educação – Leitura no Subsolo*, Cortez Ed., S.Paulo.
- Barbosa, Ana Mae Org. (2002) *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, Cortez Ed., S.Paulo.
- Barbosa, Ana Mae (2005) *A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos*. São Paulo: Perspetiva.
- Bono, Edward de (1998) *El Pensamiento Lateral*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cabral, Ricardo (2007) *Evereste*, Lisboa: Edições ASA.
- Cabral, Ricardo (2009) *Israel Sketchbook*, Lisboa: Edições ASA.
- Cabral, Ricardo (2010) *New Born – 10 Dias no Kosovo*, Lisboa: Edições ASA.
- Cabral, Ricardo (2014) *Pontas Soltas*, Lisboa: Edições ASA.
- Couceiro da Costa, M. (1992) *Perspetiva e Arquitectura. Uma Expressão de Inteligência no Trabalho de Conceção*. Tese de doutoramento.
- Edwards, Betty (2001) *Drawing On The Right Side Of The Brain: A Brand New Edition Of The Classic Expanded And Updated*, London: Harper Collins Publishers.
- Efland, Arthur (1990) *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in the Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (1995) *Change in the Conceptions of Art Teaching – Context, content and community in Art education: beyond post-modernism*, New York: Teacher's College Press.
- Efland, A. (2002) *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press. [L]
[SEP]

- Eisner, Elliot W. (2004) *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia*. Barcelona: Paídos.
- Eisner, E. W. (2008) O que pode a Educação aprender das Artes sobre a prática da Educação? In *Currículo sem Fronteiras*. V.8, n.2.
- Erikson, E. (1972) *Adolescence et crise*. Paris: Ed. Flammarion.
- Gardner, Howard (1993) *Mentes que Criam*, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA.
- Gardner, H. (1993) *Inteligências multiples*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.
- Gregory, Danny (2008) *An Illustrated Life*. Cincinnati: HOW Books.
- Gregory, Danny (2003) *Everyday Matters. A New York Diary*. New York: Princeton Architectural Press.
- Gregory, Danny. (2006) *The Creative License: Giving Yourself Permission to be the Artist You Truly Are*. New York: Hyperion.
- Guilford, J. P. (1950) ‘Creativity’, *American Psychologist*, 5: 444-454.
- Guilford, J. P. (1977) *La naturaleza de la inteligencia humana*, Buenos Aires: Ed. Paidos.
- Hernandèz, F. (2007) *Respigadoras de la Cultura Visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- Koestler, A., (1964) *The Act of Creation*, N.Y.: Macmillan.
- Leonido, L. (2008) *Educação pela Arte: Revista Iberoamericana de Educación OEI – Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y la Cultura*.
- Lourenço, O. (2005) Piaget e Vygotsky: Muitas Semelhanças uma Diferença Crucial, in Miranda, G & Bahia, S. *Psicologia da Educação* (pp.57-71) Lisboa: Relógio de Água.
- Lowenfeld, V. (1970) *O Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- Lubart, T. (2003) *Psychologie de la créativité*. Paris: Armand Colin. [L]
[SEP]
- Lubart, Todd (2007) *Psicologia da Criatividade*, Porto Alegre: Artmed. [L]
[SEP]
- Madi, S. (1980). *Personality theories: A comparative analysis*. N. Y.: McGraw-Hill.
- Magalhães, Calvet (1961). *Aprenda a desenhar*, Lisboa: Direcção Geral do Ensino Primário.
- Marques, António (2010). *Didática do Desenho*. (Apontamentos para os Mestrados de Ensino de Artes Visuais e Educação Artística). Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.
- Martínez, C. H. (1999) *Manual de Creatividad Publicitaria*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Pacheco, J.(2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto, Porto Editora. [L]
[SEP]
- Persky, Barry (1991) *Early Childhood Education*, U.S.A.: University Press of America. [L]
[SEP]

- Ramos, A. (coord.), Queiroz, J., Barros, S. & Reis, V. (2001). *Programa de Desenho 10º ano de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Ramos, Filipa. (2012) O Diário Gráfico como Estratégia de Desenvolvimento das Competências de Desenho. Universidade de Lisboa pela Faculdade de Belas-Artes.
- Silva, Carolina (2010). A cultura visual na educação artística: entre sila e caribdes. Dissertação de Mestrado em Educação Artística, apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Belas-Artes.
- Sousa, A. (2001). Educação em valores na Pré-escolaridade e no 1o ciclo do Ensino Básico. Lisboa: ESSE João de Deus. Citado por Marques, R. (2003). Valores Éticos e Cidadania na Escola. Lisboa: Editorial Presença.
- Sousa, A. (2003). Educação pela arte e artes na educação – Bases Psicopedagógicas, 1o volume. 1a Edição. Instituto Piaget. Lisboa.
- Sousa, Ana. (2007) A formação dos professores de artes visuais em Portugal. Dissertação de Mestrado em Educação Artística, apresentada à Universidade de Lisboa pela Faculdade de Belas-Artes.
- Sousa, Fernando; Mendes, Anabela e Monteiro, Ileana. (2012) Criatividade, educação artística e resolução colaborativa de Problemas: Um Estudo De Caso, Universidade de Lisboa pela Faculdade de Belas-Artes.
- Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1993) Psicologia Educacional, Lisboa: McGraw-Hill.
- Sternberg, R. J., Williams, W. (2003). Como Desenvolver a Criatividade do Aluno. Lisboa: Edições Asa.
- Sternberg, R. (2002). Estilos de pensamento. Lisboa. Editora replicação, Lda.
- Trindade, A. (2008). Um olhar sobre a perspetiva linear em portugal nas pinturas de cava-lete, tectos e abóbadas: 1470-1816. Dissertação de Doutoramento.
- Trindade, A.O. (2012). Desenhar, saber desenhar - Estratégias Geométricas na Representação de Espaços (pp. 19-20). Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.
- Veen, W., & Vrakking, B. (2006). Homo Zappiens. Growing up in a digital age. Hampshire: Network Continuum Education.
- Rabello, E. T. E Passos J. S. (2001). Erikson e a Teoria Psicossocial do Desenvolvimento, disponível em <<http://www.josesilveira.com>> no dia 06 de Julho de 2015.
- Read, H. (2001). A educação pela Arte. Lisboa: Edições 70.
- Rodrigues, Ana Leonor (2000) – O Desenho. Lisboa: Editorial Estampa.
- Rodrigues, Ana (2003). O que é Desenho, Lisboa: Quimera. [1]
- Yenawine, Philip (2000) – Da Teoria à Prática: Estratégias do Pensamento Visual. In: Educação Estética e Artística. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Wallas, G. (1926) The art of thought. N.Y.:Harcourt Brace.

Webgrafia

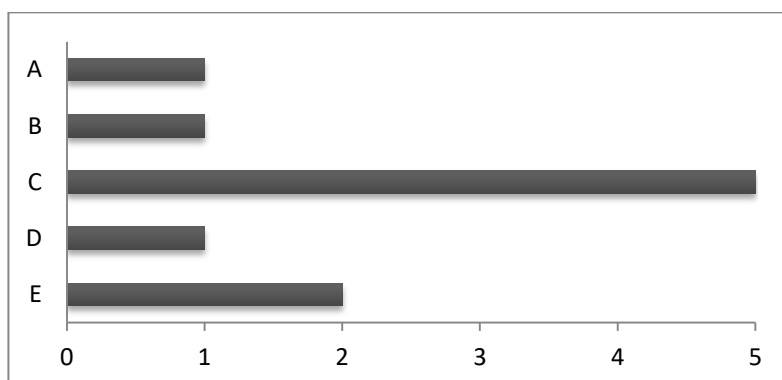
- Aproged.pt, (2015). Aproged - homepage. [online] Disponível em: <http://www.aproged.pt> [Consult. 22-08-2015].
- Behance.net, (2015). Behance. [online] Disponível em: <https://www.behance.net/josejosue> [Consult. 22-08-2015].
- Cabral, R. (2015). RICARDO CABRAL. [online] Ricardopereiracabral.blogspot.pt. Available at: <http://ricardopereiracabral.blogspot.pt> [Consult. 22-08-2015].
- Colegiopedroarrupe.pt, (2015). Colégio Pedro Arrupe. [online] Acessível em: <http://colegiopedroarrupe.pt> [Consult. a 22-08-2015].
- Couceiro da Costa, M. (1992). Perspetiva e Arquitectura. Uma Expressão de Inteligência no Trabalho de Conceção. Dissertação de Doutoramento. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/3388>. [Consult. 22-08-2015].
- Cpadesenho.tumblr.com, (2015). [online] Disponível em: <http://cpadesenho.tumblr.com> [Consult. 22-08-2015].
- Facebook, (2015). Relatizar | Facebook. [online] Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/437927856357328/> [Consult. 22-08-2015].
- Google Maps (2011). Mapa de planeamento da visita de estudo. Acessível em URL: <https://maps.google.pt/> [Consult. 22-08-2015]
- Gregory, D. (2015). Home. [online] Danny Gregory. Disponível em: <http://www.dannygregory.com> [Consult. 22-08-2015].
- Gregory, D. (2015). Danny Gregory. [online] Danny Gregory. Disponível em: <http://dannygregorysblog.com> [Consult. 22-08-2015].
- Grilo, R. (2015). Urban Sketchers Portugal. [online] Urbansketchers-portugal.blogspot.pt. Disponível em: <http://urbansketchers-portugal.blogspot.pt> [Consult. 22-08-2015].
- Iaraabreu.blogspot.pt, (2014). iara abreu. [online] Acessível em: <http://iaraabreu.blogspot.pt> [Consult. 22-08-2015].
- Nathanwalsh.net, (2015). Nathan Walsh, Contemporary British Realist Painter / Intro. [online] Disponível em: <http://www.nathanwalsh.net> [Consult. 22-08-2015].
- Oddity Central, (2013). Nathan Walsh's Photo-Realistic Paintings of Urban Landscapes | Oddity Central - Collecting Oddities. [online] Acessível em: <http://www.odditycentral.com/art/detailed-urban-landscape-images-are-actually-ultra-realistic-paintings.html> [Consult. 22-08-2015].
- Sousa, A. (2007). A formação dos professores de Artes Visuais em Portugal. Tese de Mestrado. Acessível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/640>. [Consult. 22-08-2015]
- Tupracaachograca.tumblr.com, (2015). [online] Disponível em: <http://tupracaachograca.tumblr.com> [Consult. 22-08-2015].

Apêndices

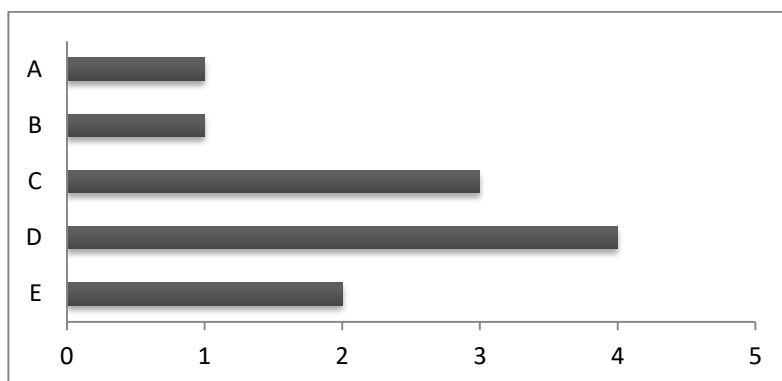
(página deixada intencionalmente em branco)

Apêndice A. Heteroavaliação

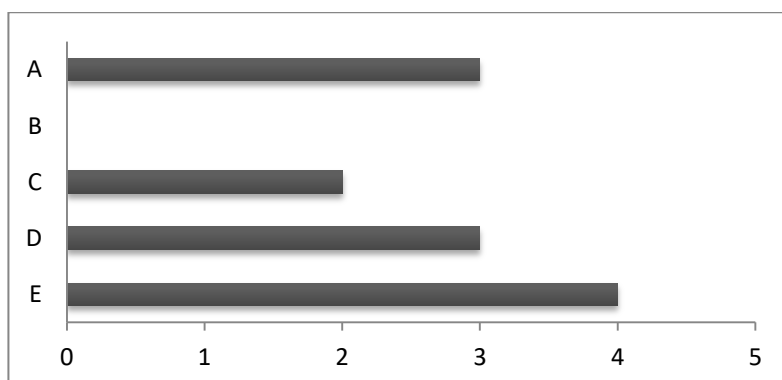
Colegas que revelaram maior expressividade individual no desenho:



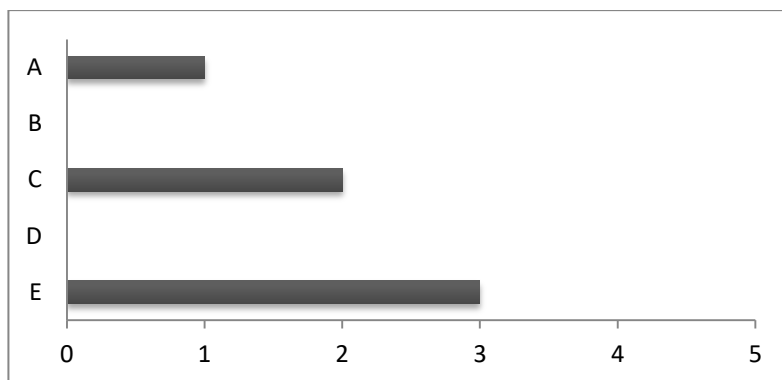
Colegas que experimentaram várias soluções de transformação gráfica:



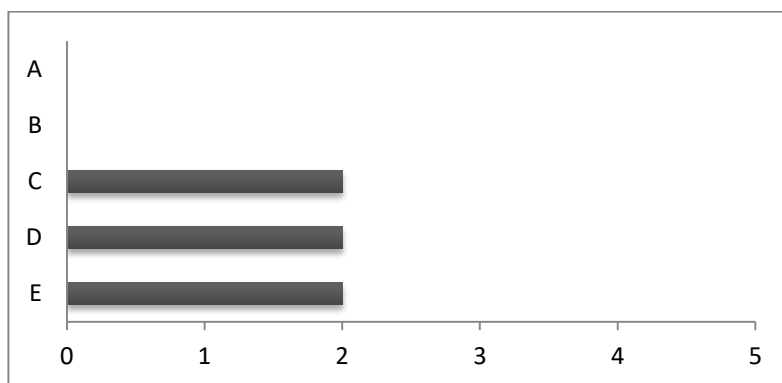
Colegas que melhor acompanharam o processo de trabalho com reflexões profundas sobre significado da(s) transformação(ções) que efetuou(aram)?



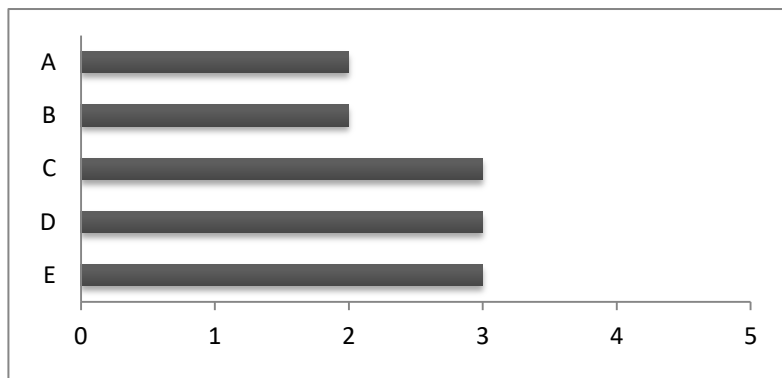
Colegas com o Projeto mais bem estruturado a nível formal e a nível técnico:



Colegas que expuseram oralmente o seu trabalho de forma clara e consistente:



Colegas com o portefólio organizado de forma mais criativa:



Apêndice B. Autoavaliação

Foste assíduo/a e pontual?

A: Fui assídua, só faltei mesmo quando estava doente, embora pudesse ter sido um bocadinho mais pontual em algumas ocasiões.

B: Sim.

C: Sim.

D: Podia ter sido mais.

E: Sim.

Procuraste sempre ajudar e cooperar com os teus colegas? De que modo?

A: Acho que cooperei bem, tentei ser sempre uma parte ativa em todos os projetos.

B: (sem resposta)

C: Sim. Apesar de termos todos opiniões diferentes, temos discussões “saudáveis” e ajudamo-nos a melhorar.

D: No início do ano não, mas depois começamos a trabalhar mais em grupo e a partilhar ideias.

E: Sim, trabalhei sempre em conjunto com os colegas, partilhei ideias, e ajudei sempre quem precisava.

Como avalias o teu empenho e participação na aula?

A: Na minha opinião, o meu desempenho na aula foi bom. Embora às vezes estivesse um bocadinho desconcentrada com os meus colegas, consegui acabar todos os trabalhos, inclusive cheguei a entregar um trabalho a mais do que o pedido no último Projeto Individual.

B: Reconheço que não me envolvi e empenhei tanto quanto podia ter feito.

C: Muito bom.

D: Este ano estive muito empenhado e participei nas aulas.

E: Muito bom.

Sentes que evoluíste na realização dos trabalhos?

A: Sim, acho que se pôde notar uma grande evolução nos meus trabalhos, desde o início do ano, por exemplo nas sombras, que acho que agora já domino um pouco melhor.

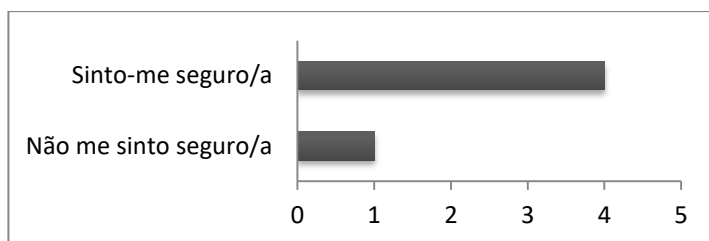
B: Sim.

C: Sim.

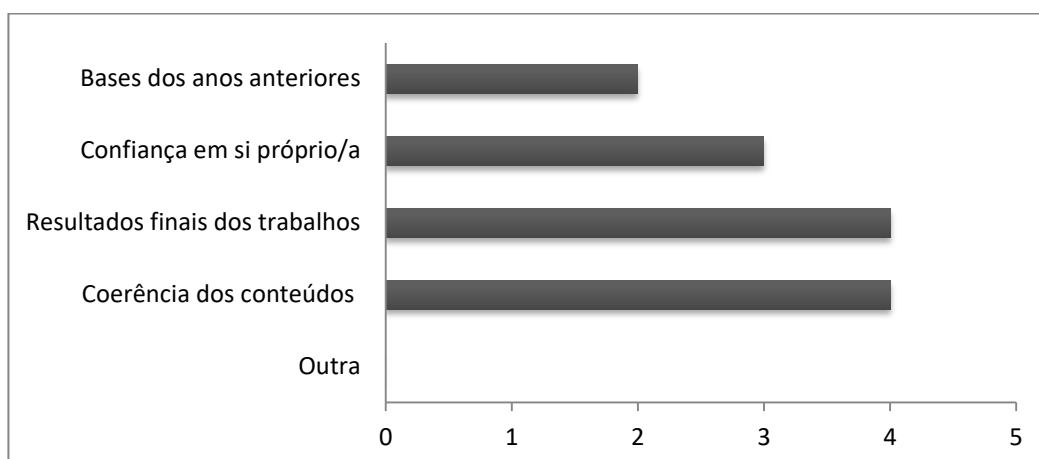
D: Sim, sinto.

E: Bastante.

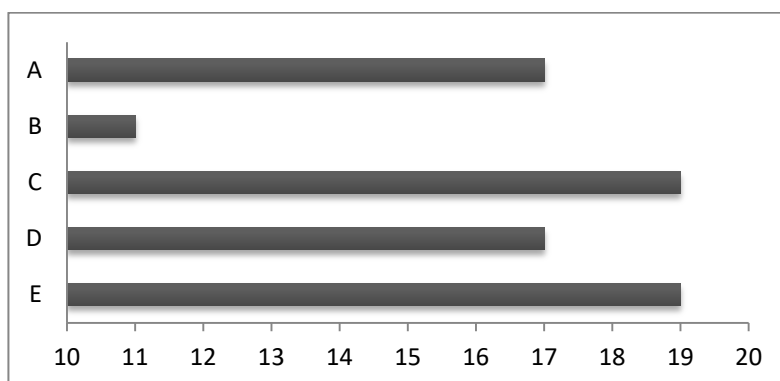
Segurança em relação aos conhecimentos no domínio do desenho:



Justificação da afirmação anterior:



Autoavaliação quanto ao trabalho realizado ao longo do ano letivo:



Apêndice C. Pautas de avaliação

Quadro 36. Turma 10ºD - Pautas de Avaliação 1º, 2º e 3º Período (sequencialmente)

ALUNO	F. Geral																Específica/Científica								F. Específica/Científica								OBSERVAÇÕES b)				
	Português				LE I-Inglês				Filosofia				Ed. Física				Desenho A				Religião				Form. Hum.				HCA					G.D. A			
	FT	FI	CF	a)	FT	FI	CF	a)	FT	FI	CF	a)	FT	FI	CF	a)	FT	FI	CF	a)	FT	FI	CF	a)	FT	FI	CF	a)	FT	FI	CF	a)					
A	1	-	14	-	1	-	13	-	-	-	16	-	-	-	18	-	-	-	15	-	-	-	13	-	-	-	S	-	-	-	15	-	-	-	14	-	
B	2	1	10	-	-	-	16	-	1	-	9	-	4	4	9	-	-	-	13	-	1	-	12	-	-	-	S	-	1	-	9	-	3	2	7	-	
C	1	-	13	-	-	-	14	-	3	-	14	-	-	-	11	-	-	-	18	-	-	-	13	-	-	-	SB	-	1	-	16	-	-	-	12	-	
D	2	2	9	-	-	-	17	-	-	-	13	-	-	-	16	-	-	-	16	-	-	-	16	-	-	-	SB	-	-	-	14	-	1	1	18	-	
E	-	-	17	-	-	-	15	-	-	-	15	-	-	-	18	-	-	-	17	-	-	-	17	-	-	-	SB	-	-	-	15	-	-	-	16	-	

1º Período

A	3	1	14	-	3	-	11	-	1	-	16	-	-	-	19	-	-	-	16	-	-	-	12	-	-	-	SB	-	-	-	16	-	-	-	13	-	
B	4	2	9	-	2	1	14	-	2	-	9	-	4	4	9	-	1	1	11	-	1	-	10	-	-	-	SB	-	2	-	9	-	6	3	7	-	
C	1	-	12	-	3	-	15	-	4	-	15	-	-	-	12	-	1	1	18	-	-	-	13	-	-	-	SB	-	1	-	15	-	-	-	10	-	
D	5	3	13	-	-	-	17	-	3	1	16	-	4	2	16	-	1	1	17	-	-	-	14	-	1	-	SB	-	-	-	15	-	2	2	18	-	
E	1	-	15	-	2	-	17	-	1	-	16	-	-	-	18	-	-	-	18	-	-	-	16	-	-	-	SB	-	1	-	13	-	2	-	15	-	

2º Perí

A	5	1	14	P	3	-	13	P	3	-	16	P	1	-	19	P	1	1	17	P	-	-	17	P	1	-	12	P	-	-	SB	P	1	1	14	P	Transitou
B	4	2	10	P	2	1	14	P	2	-	10	P	4	4	9	P	2	1	10	P	2	-	10	P	7	3	7	NP	-	-	S	P	2	-	12	P	Transitou
C	1	-	13	P	3	-	15	P	5	-	15	P	-	-	13	P	1	1	19	P	1	-	16	P	1	-	10	P	-	-	SB	P	-	-	15	P	Transitou
D	5	3	13	P	-	-	18	P	5	2	15	P	5	3	17	P	1	1	18	P	1	1	15	P	3	2	17	P	1	-	SB	P	-	-	16	P	Transitou
E	1	-	16	P	2	-	17	P	2	-	16	P	-	-	19	P	-	-	19	P	1	-	15	P	3	-	15	P	-	-	SB	P	-	-	17	P	Transitou

3º Período

CF - Classificação de Frequência.^[1]_[SEP]

FT - Faltas Totais.^[1]_[SEP]

FI - Faltas Injustificadas.^[1]_[SEP]

CIF - Classificação Interna Final (disciplinas terminais):

média aritmética simples, referente aos anos em que a disciplina é ministrada.

Nota: nos anos sem exame:^[1]_[SEP] CIF = CFD (Classificação Final da Disciplina)

a) AVERBAMENTOS.^[1]_[SEP]

A - Aprovado (disciplinas terminais).^[1]_[SEP]

NA - Não Aprovado (disciplinas terminais).^[1]_[SEP]

P - Progrida (disciplinas não terminais).^[1]_[SEP]

NP - Não Progrida (disciplinas não terminais).^[1]_[SEP]

EF - Excluído por faltas.

b) Transita (de ano).

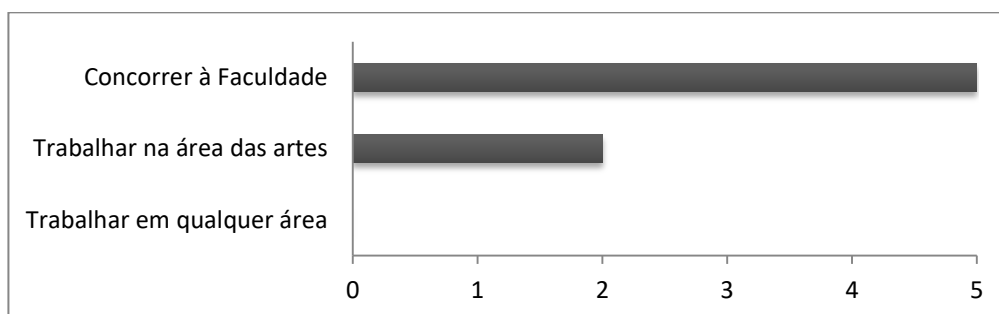
Retido.

Transferido.

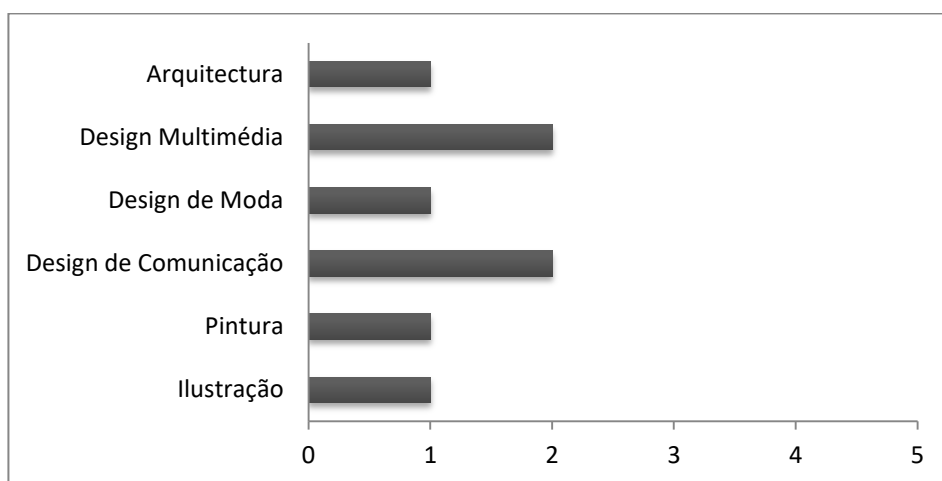
Anulou Matrícula.

Apêndice D. Questionário realizado aos alunos do 10ºD

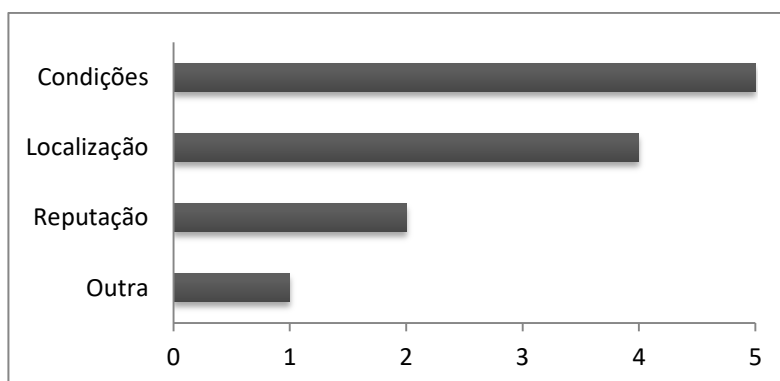
Objetivos para a pós-finalização do secundário:



Cursos Universitários de interesse



Razões que influenciaram a inscrição no Colégio Pedro Arrupe:



O Colégio Pedro Arrupe definido por três palavras:

A: Acolhedora, nota-se que os professores se interessam pelos alunos.

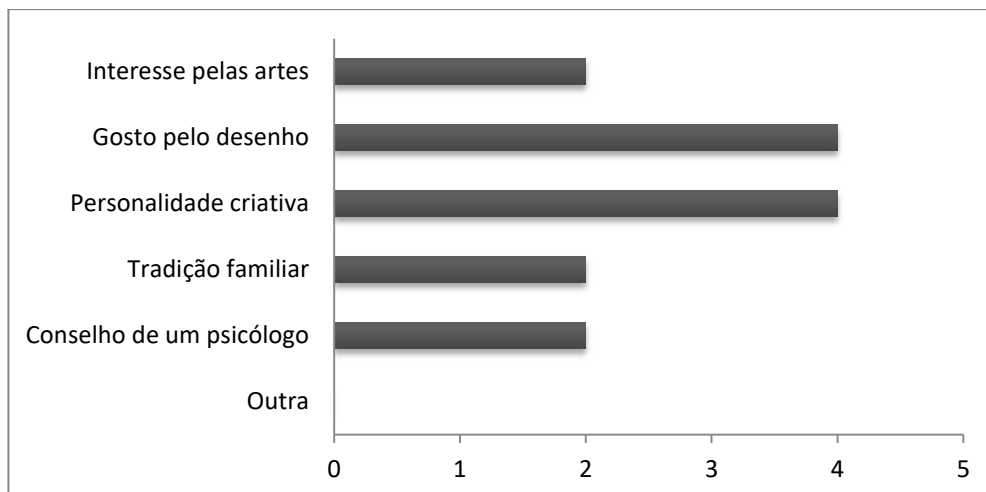
B: Única, simpática, diferente.

C: Ativa, dinâmica, diferente.

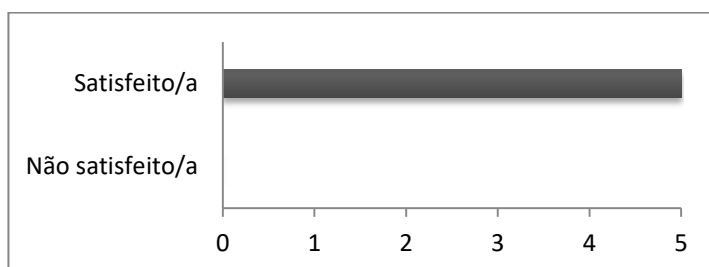
D: Flexível.

E: Envolvente, família, religião.

Razões que influenciaram a inscrição no Curso de Artes Visuais:



Satisfação com a escolha do Curso de Artes Visuais



Justificação da afirmação anterior:

A: Sinto que fiz a opção correta, continuo a achar que estou na área certa, porque gosto das disciplinas que tenho, principalmente desenho e história, e em comparação ao que pessoas das outras áreas me dizem, a área de artes parece sempre a mais interessante e estimulante.

B: Acho que me relaciono com todo o tipo de artes.

C: Sinto-me realizada ao estar nesta área, visto que estou a fazer o que gosto.

D: Não tive más notas e gostei do que fiz durante o ano letivo.

E: Penso que, mais importante que ir para uma área que me poderia eventualmente proporcionar mais saídas profissionais, é preferível e mais inteligente, na minha opinião, fazer aquilo que me faz feliz.

A disciplina de Desenho A definida por três palavras:

A: Interessante, divertida, diferente

B: Divertida, original, diferente.

C: Livre, importante, interessante.

D: Criativa, exigente, divertida.

E: Produtiva, pequena, brutal.

O que modificarias na disciplina de Desenho A?

A: Gostaria que fosse possível fazer todas as visitas de estudo que planeamos sem o problema da outra parte da nossa turma.

B: Nada.

C: Mais visitas de estudo, mais horas semanais de Desenho A.

D: Gostava que tivéssemos mais horas desta disciplina por semana.

E: Nada.

Qual o Exercício/Projeto mais prazeroso de concretizar durante o ano letivo na disciplina de Desenho A?

A: Gostei do Projeto Individual “A Minha Viagem” que continha o passado, o presente e o futuro e do Projeto Individual “Quem Sou Eu” que continha o órgão com a planta e com a parte que nos representava, porque sinto que foram os trabalhos que mais nos permitiram refletir sobre quem somos e sobre os planos que temos para o futuro, e para além disso foi possível usar materiais diferentes que ainda não conhecia.

B: O Projeto Individual “Quem Sou Eu”.

C: O Projeto Individual “A Minha Viagem” e “Quem Sou Eu”.

D: Gostei muito de fazer desenho de observação de plantas no exterior do colégio, e principalmente os últimos Projetos Individuais (“A Minha Viagem” e “Quem Sou Eu”).

E: Gostei de fazer o Projeto “A Minha Viagem”.

Qual o Projeto Individual em que tiveste mais dificuldades?

A: No Projeto Individual “A Minha Viagem”, mais precisamente a parte do futuro, porque foi muito difícil pensar em planos para o futuro e desenhá-las.

B: No Projeto Individual “A Minha Viagem”. Não me senti motivado nem a vontade para concretizar nenhuma das partes do projeto por questões pessoais.

C: No Projeto Individual “Quem Sou Eu”, por ter de transmitir e desenhar metaforicamente o que sentia de uma forma mais abstrata.

D: Em todas as partes do Projeto Individual “A Minha Viagem” por talvez ter sido a primeira vez que tive de refletir e desenhar sobre a minha pessoa e a minha vida.

E: No Projeto Individual “Quem Sou Eu” por exigir maior expressividade e libertação e abstração.

Gostavas de continuar a realizar projetos deste tipo, porquê?

A: Sim, porque foi muito interessante, e na minha opinião foi uma excelente maneira de explorar a nossa personalidade e experimentar técnicas e materiais novos.

B: (sem resposta)

C: Sim, é mais inspirador poder desenhar pensando nos meus sentimentos, e expressar-me usando os materiais que gosto mais.

D: Sim, porque adorei o processo e o resultado final.

E: Sim, depois de ter realizado todos estes projetos agora sinto-me mais confiante e a vontade em

projetos ligados aos nossos sentimentos.

Gostaste da unidade curricular desenvolvida pelo Mestrando? Porquê?

A: Sim, porque foi uma excelente maneira de nos pôr todos a refletir, porque achei a ideia muito apelativa e interessante e porque gostei do resultado final no geral.

B: (sem resposta)

C: Sim, introduziu bem os conteúdos, e adorei realizar os projetos por ele propostos porque me ajudaram a interpretar a arte e o desenho de uma forma diferente.

D: Sim, porque me ajudou a refletir sobre a minha pessoa e sobre a minha vida.

E: Sim, identifico-me bastante com o tipo de projetos propostos.

Gostavas que tivessem sido abordados outros aspectos nos Projetos Individuais? Quais?

A: Na minha opinião o projeto já estava bem assim, acho que não faltou nada, a não ser talvez fazer uma capa para o caderno A4 do Projeto Individual “A Minha Viagem” (porque eu tinha uma ideia espetacular).

B: (sem resposta)

C: Não.

D: Não, acho que os temas abordados foram pertinentes.

E: Não.

Consideras o tema dos Projetos Individuais pertinente para a tua formação como aluno e como pessoa?

A: Sim, porque nos permitiu misturar várias técnicas num só trabalho e porque nos permitiu refletir sobre quem somos e sobre os nossos projetos para o futuro.

B: Sim.

C: Sim, ajudou-me a perceber como posso interligar os meus sentimentos e a forma como me expresso no desenho.

D: Sim, fez-me pensar muito sobre o que desejo para o meu futuro.

E: Sim, ajudou-me bastante a compreender a minha personalidade e a crescer como artista.

Que material gostaste mais de explorar?

A: Gostei da mistura de materiais do segundo Projeto Individual, porque a maior parte deles ainda não conhecia e foi bom poder experimentá-los.

B: Aguarelas, porque me dão maior segurança.

C: Aguarelas, porque é um material mais prático e fácil de usar.

D: Canetas pretas, porque é um desafio lidar com o erro.

E: Viochen.

Que outras atividades gostavas que de ter realizado?

A: Gostava de ter realizado alguma coisa na área da escultura.

B: Nenhumas.

C: Nenhumas.

D: Gostava de ter realizado atividades ligadas ao Design.

E: Gostava de ter realizado atividades relacionadas com Cerâmica.

Gostaste da Visita de Estudo? Qual o aspecto que mais te agradou?

A: Gostei do tempo que passámos todos juntos (fora da sala de aula para variar) e gostei da oportunidade de passear e poder parar para desenhar o que nos chamava mais a atenção

B: Sim, descobrir.

C: Sim, foi importante termos desenhado na rua todos juntos.

D: Agradou-me a liberdade que tivemos para explorar a cidade através do desenho.

E: Adorei a experiência, e o próprio almoço/ piquenique no jardim. Fez-me aperceber da sorte que tenho em frequentar esta escola e puder pertencer a uma turma tão pequena e unida.

Como avalias a postura do mestrando em sala de aula?

A: Muito boa, esteve sempre disponível para nos ajudar quando era preciso e conseguiu conciliar muito bem uma postura séria e descontraída.

B: Boa.

C: Muito boa, e diferente do habitual. Foi sempre claro e pertinente e esteve sempre disponível para nos ajudar, dentro e fora da aula.

D: Muito bom, porque nos ajudou e explicou sempre que tínhamos dúvidas, mesmo não as demonstrando.

E: Muito produtiva.

Como avalias a comunicação do mestrando em sala de aula?

A: Foi boa, esteve sempre interessado em falar connosco e em ensinar-nos alguma coisa ou a ajudar-nos no trabalho, foi muito claro e expressivo

B: Boa.

C: Excelente.

D: Muito acessível de comunicar com o professor.

E: Muito boa.

Como avalia a relação do mestrando com os alunos?

A: É muito boa, conseguiu tornar-se muito próximo de nós, quase como um amigo e ao mesmo tempo como um professor, tornando-se assim possível ajudar-nos não só com coisas da escola mas também em assuntos pessoais.

B: Boa.

C: Excelente.

D: Durante o ano letivo mantivemos uma relação excelente com o professor.

E: Muito boa.

Como avalia o desempenho do mestrando? O que recomendarias para melhorar?

A: O seu desempenho foi muito bom, não me consigo lembrar de nada que devia ser melhorado.

B: 20/20.

C: Excelente.

D: Muito bom. Acho que foi quase perfeito, podia ter dado mais exemplos e mais concretos daquilo que era pretendido.

E: Muito bom, nada a recomendar.

Apêndice E. Avaliação da Professora Cooperante

O Carlos Domingos iniciou o percurso como aluno estagiário na disciplina de *Desenho A* do Colégio Pedro Arrupe no início do 1º período, do ano letivo 2014/2015.

Assistiu regularmente a todas as aulas da disciplina, tendo se demonstrando disponível e envolvido com os projetos concretizados. Também gostaria de referir o seu caráter afável, sempre atento e pronto para ajudar, tanto os alunos como a professora cooperante, dentro e fora do horário letivo.

Durante as aulas, não se limitava apenas a assistir, mas interveio de modo oportuno, mesmo quando não solicitado para tal. As suas intervenções são assertivas e acrescentam sempre algo que ficou por dizer. Para além dos conselhos técnicos de acordo com a sua experiência na área, costuma complementar o seu discurso recorrendo a exemplos visuais e a livros que traz para apresentar aos alunos.

Por já ter trabalhado no Colégio (na reprografia), o Carlos mantém uma excelente relação com os alunos da turma, assim como com a professora cooperante. É uma relação de abertura e de à-vontade, que favorece bastante o ambiente de sala de aula. Os alunos respeitam-no e vêm-no já como uma pessoa em que podem confiar.

A turma caracteriza-se por ter alunos com grandes capacidades a nível do Desenho, no entanto, são alunos com falta de confiança neles próprios e com tendência para desistir facilmente. Por ter uma idade próxima à dos alunos, o Carlos auxilia bastante procurando-os incentivar a não desistirem e a fazer entender que é necessário acreditarem no valor que cada um tem.

Relativamente à realização da planificação de uma unidade curricular que apresentou no 2º e 3º Períodos, o Carlos mostrou disponibilidade e interesse em articular o seu projeto com o que já tinha sido planificado para a disciplina, tendo logo solucionado uma boa maneira de interligar os conteúdos e os temas escolhidos. Desenvolveu uma unidade com um sentido e objetivos definidos, que complementou com os ideais principais definidos pela professora cooperante para este ano letivo, referentes ao Crescimento Interior dos alunos.

Demonstrou assim que considera importante a realização de um projeto coerente e faseado, com princípio, meio e fim, indo ao encontro das necessidades específicas da turma.

Por tudo o que foi dito, resta-me apenas dizer que o considero uma mais-valia para o bom funcionamento das aulas desta turma, já que se torna numa peça fundamental para ajudar os alunos a descobrir o seu caminho neste novo mundo das Artes.

Professora Cooperante,
Ana Sofia Gonçalves

Anexos

(página deixada intencionalmente em branco)

Anexo A. Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo”

Quadro 37. Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo” – Aulas Nº 1, 2 e 3

1ª Fase Desenho Mimético de Observação									
Data	Aula Nº	Duração	Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Atividades	Recursos	Materiais	Avaliação
23 de fevereiro	1	120 min	<ul style="list-style-type: none">Compreender o que a atribuição de qualidade ao desenho não depende apenas de um estilo e técnica de representação;	<ul style="list-style-type: none">Desenho mimético VS expressivo;Estratégias Geométricas para a representação;	<ul style="list-style-type: none">Apresentação teórica dos conteúdos;Exemplificação dos exercícios;	<ul style="list-style-type: none">Debate sobre o ato do desenho;Concretização do Exercício Nº1.	<ul style="list-style-type: none">Computador com software PowerPoint;Bases de acrílico, folhas e canetas de acetato.	<ul style="list-style-type: none">Acrílico transparente;Folhas de acetato A4;Folhas brancas A4;	<ul style="list-style-type: none">3 desenhos de observação;Empenho e Autonomia;T.P.C.
25 de fevereiro	2	60 min	<ul style="list-style-type: none">Aprender a observar, a intelectualizar, e a estruturar o desenho antes de o concretizar;	<ul style="list-style-type: none">Desenho perspético de espaços interiores/ exteriores;Esboço, apontamento, e estruturação.	<ul style="list-style-type: none">Mediação do debate;Observação/ orientação direta e corretiva das atividades.	<ul style="list-style-type: none">Concretização do Exercício Nº2.	<ul style="list-style-type: none">Bases de acrílico, folhas e canetas de acetato.	<ul style="list-style-type: none">Canetas de acetato;Base de madeira;Fita-cola.	<ul style="list-style-type: none">2 desenhos de observação;Empenho e Autonomia;T.P.C.
27 de fevereiro	3	60 min	<ul style="list-style-type: none">Aprender a recorrer a estratégias geométricas para esboços rápidos e estruturar desenhos mais complexos.		<ul style="list-style-type: none">Exemplificação dos exercícios;Observação/ orientação direta e corretiva das atividades.	<ul style="list-style-type: none">Concretização do Exercício Nº3.Apresentação do trabalho aos colegas.	<ul style="list-style-type: none">Bases de madeira;Folhas brancas e riscadores.	<ul style="list-style-type: none">Folhas brancas A4;Riscadores;Base de madeira;Fita-cola.	<ul style="list-style-type: none">1 desenhos de observação;Empenho e Autonomia;T.P.C.

Quadro 38. Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo” – Aulas Nº 4, 5 e 6

2ª Fase Desenho Expressivo – 1º Projeto Individual “A Minha Viagem”: 1ª Parte “Passado”									
Data	Aula Nº	Duração	Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Atividades	Recursos	Materiais	Avaliação
2 de março	4	120 min	<ul style="list-style-type: none"> Consciência em relação ao percurso de vida e a sua influência na construção da personalidade e na definição como artista. 	<ul style="list-style-type: none"> Materiais; Desenho expressivo; Planeamento e projeto; 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação teórica dos conteúdos; Apresentação de obras dos autores Ricardo Josué e Iara Abreu; 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação do enunciado do Projeto Individual; Apresentação da pesquisa realizada pelos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> Computador com internet; Imagens de obras dos autores Ricardo Josué e Iara Abreu; 	<ul style="list-style-type: none"> Folhas brancas A4; Folhas brancas A5; Fita-cola. Riscadores; 	<ul style="list-style-type: none"> Texto sobre “o desenho”; Pesquisa; Desenvolvimento da 1ª Parte do P.I.; Empenho e Autonomia.
4 de março	5	60 min	<ul style="list-style-type: none"> Aprender a intelectualizar os sentimentos e a expressar-se artisticamente em sua função. 	<ul style="list-style-type: none"> Procedimentos no desenho expressivo (consciencialização dos sentimentos, intelectualização da informação, e representação); 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação e interpretação dos textos sobre o “desenho”; Mediação do debate; 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação e discussão de ideias para o P.I. Desenvolvimento da 1ª Parte do P.I. – “Passado”. 	<ul style="list-style-type: none"> Textos escritos pelos alunos sobre o “desenho” Plataforma do Blogue da Turma; Desenhos realizados em casa pelos alunos em casa; 	<ul style="list-style-type: none"> Aquarelas; Guaches; Ecoline; Outros materiais escolhidos pelos alunos com pertinência na concretização do seu P.I. 	<ul style="list-style-type: none"> T.P.C. Pesquisa; Desenvolvimento da 1ª Parte do P.I.; Empenho e Autonomia.
6 de março	6	60 min	<ul style="list-style-type: none"> Aprender a utilizar várias técnicas e materiais que expressem os seus sentimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Processos de sintetização. 	<ul style="list-style-type: none"> Exemplificação dos exercícios; Observação/ orientação direta e corretiva das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> Finalização da 1ª Parte do P.I. – “Passado”. Apresentação e discussão sobre os resultados da 1ª Parte do P.I. 	<ul style="list-style-type: none"> Pesquisas de imagens impressas. 		<ul style="list-style-type: none"> T.P.C. Pesquisa; Finalização da 1ª Parte do P.I. – 2 desenhos A4 referentes ao “Passado”; Empenho e Autonomia.

Quadro 39. Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo” – Aulas Nº 7, 8 e 9

2ª Fase Desenho Expressivo – 1º Projeto Individual “A Minha Viagem”: 2ª Parte “Presente”									
Data	Aula Nº	Duração	Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Atividades	Recursos	Materiais	Avaliação
9 de março	7	120 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciência em relação ao percurso de vida e a sua influência na construção da personalidade e na definição como artista. ▪ Aprender a intelectualizar os sentimentos e a expressar-se artisticamente em sua função. ▪ Aprender a utilizar várias técnicas e materiais que expressem os seus sentimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiais; ▪ Desenho expressivo; ▪ Planeamento e projeto; ▪ Procedimentos no desenho expressivo (consciencialização dos sentimentos, intelectualização da informação, e representação); ▪ Processos de sintetização. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação teórica dos conteúdos; ▪ Apresentação da obra “Metamorfose” de M.C. Escher; ▪ Apresentação e interpretação dos textos sobre a vida dos alunos; ▪ Mediação do debate; ▪ Exemplificação dos exercícios; ▪ Observação/ orientação direta e corretiva das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação da pesquisa realizada pelos alunos; ▪ Apresentação e discussão de ideias para o P.I. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computador com internet; ▪ Imagens de obras do autor M.C. Escher. ▪ Textos escritos pelos alunos sobre a sua vida pessoal. ▪ Plataforma do Blogue da Turma; ▪ Desenhos realizados em casa pelos alunos em casa; ▪ Pesquisas de imagens impressas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Folhas brancas A4; ▪ Folhas brancas A5; ▪ Fita-cola. ▪ Riscadores; ▪ Aguarelas; ▪ Guaches; ▪ Ecoline; ▪ Outros materiais escolhidos pelos alunos com pertinência na concretização do seu P.I. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto dos alunos; ▪ Pesquisa; ▪ Desenvolvimento da 2ª Parte do P.I.; ▪ Empenho e Autonomia.
11 de março	8	60 min				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvimento da 2ª Parte do P.I. – “Presente”. 			<ul style="list-style-type: none"> ▪ T.P.C. ▪ Pesquisa; ▪ Desenvolvimento da 2ª Parte do P.I.; ▪ Empenho e Autonomia.
13 de março	9	60 min				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Finalização da 2ª Parte do P.I. – “Presente”. ▪ Apresentação e discussão sobre os resultados da 2ª Parte do P.I. 			<ul style="list-style-type: none"> ▪ T.P.C. ▪ Pesquisa; ▪ Finalização da 2ª Parte do P.I. – 2 desenhos A4 referentes ao “Presente”; ▪ Empenho e Autonomia.

Quadro 40. Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo” – Aulas Nº 10 e 11

2ª Fase Desenho Expressivo – 1º Projeto Individual “A Minha Viagem”: 3ª Parte “Futuro”									
Data	Aula Nº	Duração	Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Atividades	Recursos	Materiais	Avaliação
8 de abril	10	60 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Consciência em relação ao percurso de vida e a sua influência na construção da personalidade e na definição como artista. ▪ Aprender a intelectualizar os sentimentos e a expressar-se artisticamente em sua função. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiais; ▪ Desenho expressivo; ▪ Planeamento e projeto; ▪ Procedimentos no desenho expressivo (consciencialização dos sentimentos, intelectualização da informação, e representação); ▪ Processos de sintetização; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação teórica dos conteúdos; ▪ Apresentação e interpretação dos textos sobre a vida dos alunos; ▪ Mediação do debate; ▪ Exemplificação dos exercícios; ▪ Observação/ orientação direta e corretiva das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação da pesquisa realizada pelos alunos; ▪ Apresentação e discussão de ideias para o P.I. ▪ Desenvolvimento da 3ª Parte do P.I. – “Futuro”. ▪ Finalização da 3ª Parte do P.I. – “Futuro”. ▪ Apresentação e discussão sobre os resultados da 3ª Parte do P.I. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computador com internet; ▪ Textos escritos pelos alunos sobre as suas características pessoais; ▪ Plataforma do Blogue da Turma; ▪ Desenhos realizados em casa pelos alunos em casa; ▪ Pesquisas de imagens impressas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Folhas brancas A4; ▪ Folhas brancas A5; ▪ Fita-cola. ▪ Riscadores; ▪ Aguarelas; ▪ Guaches; ▪ Ecoline; ▪ Outros materiais escolhidos pelos alunos com pertinência na concretização do seu P.I. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto dos alunos; ▪ Pesquisa; ▪ Desenvolvimento da 3ª Parte do P.I.; ▪ Empenho e Autonomia.
10 de abril	11	60 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender a utilizar várias técnicas e materiais que expressem os seus sentimentos. 						<ul style="list-style-type: none"> ▪ T.P.C. ▪ Pesquisa; ▪ Finalização da 3ª Parte do P.I. – 2 desenhos A4 referentes ao “Futuro”; ▪ Empenho e Autonomia.

Quadro 41. Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo” – Aulas Nº 12 e 13

2ª Fase Desenho Expressivo – 2º Projeto Individual “Quem Sou Eu”									
Data	Aula Nº	Duração	Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Atividades	Recursos	Materiais	Avaliação
13 de abril	12	120 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender a intelectualizar os sentimentos e a expressar-se artisticamente em sua função. ▪ Aprender a utilizar várias técnicas e materiais em função dos seus sentimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiais; ▪ Desenho expressivo; ▪ Planeamento e projeto; ▪ Procedimentos no desenho expressivo (consciencialização dos sentimentos, intelectualização da informação, e representação); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação teórica dos conteúdos; ▪ Apresentação e interpretação dos textos sobre as características pessoais dos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação da pesquisa realizada pelos alunos; ▪ Apresentação e discussão de ideias para o P.I. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computador com internet; ▪ Textos escritos pelos alunos sobre as suas características pessoais; ▪ Plataforma do Blogue da Turma; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Folhas brancas de formato A3; ▪ Folhas brancas de formato A4; ▪ Cartolinas A2 de cores variadas; ▪ Fita-cola; ▪ Imagens pesquisadas; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto dos alunos; ▪ Pesquisa; ▪ Desenvolvimento do P.I.; ▪ Empenho e Autonomia.
15 de abril	13	60 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar os sentimentos e representá-los através da arte simbólica e metaforicamente; ▪ Aprender a interpretar e a atribuir significados à criação artística. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Processos de sintetização; ▪ Metáfora e simbologia na arte; ▪ Metamorfose 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mediação do debate; ▪ Exemplificação dos exercícios; ▪ Observação/ orientação direta e corretiva das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação e discussão de ideias para o P.I. ▪ Desenvolvimento do P.I. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenhos realizados em casa pelos alunos; ▪ Pesquisas de imagens impressas; ▪ Materiais de expressão plástica diversificados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiais riscadores à escolha; ▪ Materiais plásticos à escolha. 	

Quadro 42. Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo” – Aulas Nº 14 e 15

2ª Fase Desenho Expressivo – 2º Projeto Individual “Quem Sou Eu”									
Data	Aula Nº	Duração	Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Atividades	Recursos	Materiais	Avaliação
17 de abril	14	60 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender a intelectualizar os sentimentos e a expressar-se artisticamente em sua função. ▪ Aprender a utilizar várias técnicas e materiais em função dos seus sentimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Materiais; ▪ Desenho expressivo; ▪ Planeamento e projeto; ▪ Procedimentos no desenho expressivo (consciencialização dos sentimentos, intelectualização da informação, e representação); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mediação do debate; ▪ Exemplificação dos exercícios; ▪ Observação/ orientação direta e corretiva das atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação e discussão de ideias para o P.I. ▪ Desenvolvimento do P.I. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Computador com internet; ▪ Textos escritos pelos alunos sobre as suas características pessoais; ▪ Plataforma do Blogue da Turma; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Folhas brancas de formato A3; ▪ Folhas brancas de formato A4; ▪ Cartolinas A2 de cores variadas; ▪ Fita-cola; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto dos alunos; ▪ Pesquisa; ▪ Desenvolvimento do P.I.; ▪ Empenho e Autonomia.
20 de abril	15	120 min	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar os sentimentos e representá-los através da arte simbólica e metaforicamente; ▪ Aprender a interpretar e a atribuir significados à criação artística. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Processos de sintetização; ▪ Metáfora e simbologia na arte; ▪ Metamorfose 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação e discussão de ideias para o P.I. ▪ Finalização do P.I. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenhos realizados em casa pelos alunos; ▪ Pesquisas de imagens impressas; ▪ Materiais de expressão plástica diversificados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imagens pesquisadas; ▪ Materiais riscadores à escolha; ▪ Materiais plásticos à escolha. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Texto dos alunos; ▪ Pesquisa; ▪ Finalização do P.I.; ▪ Empenho e Autonomia.

Quadro 43. Planificação da Unidade Didática “Desenho Expressivo” – Aulas Nº 16, 17 e 18

3ª Fase Avaliação dos Resultados: Reflexão e Exposição Final									
Data	Aula Nº	Duração	Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Atividades	Recursos	Materiais	Avaliação
22 de abril	16	60 min	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação sobre as diferentes fases da unidade curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> Critérios de Avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> Complementar a avaliação com autoavaliação; Promover a reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido. 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação; Autoavaliação; Reflexão/ Debate sobre o trabalho desenvolvido.^{[1][2]} 	<ul style="list-style-type: none"> T.P.C., Exercícios, Projetos Individuais, e textos dos alunos; Grelhas de avaliação; 	<ul style="list-style-type: none"> T.P.C., Exercícios, Projetos Individuais, e textos dos alunos; Folhas brancas A4; e riscadores. 	<ul style="list-style-type: none"> Organização do Portefólio; Trabalhos entregues; Apresentação dos trabalhos; Autoavaliação.
24 de abril	17	300 min	<ul style="list-style-type: none"> Registar vários momentos através do desenho no diário gráfico; Registar expressivamente os espaços envolventes. 	<ul style="list-style-type: none"> Estruturação e apontamento; Estudo de formas; Estudo de contextos e ambientes: espaços interiores e exteriores.^{[1][2]} 	<ul style="list-style-type: none"> Promover variados estímulos para o desenho de observação fora do contexto de sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Visita de estudo à baixa de Lisboa; Desenho de contextos e ambientes: espaços interiores e exteriores.^{[1][2]} 	<ul style="list-style-type: none"> Ruas Lisboetas; Transporte público: ligação Sacavém-Rossio (Comboio). 	<ul style="list-style-type: none"> Diário gráfico; Materiais riscadores e aguareláveis. 	<ul style="list-style-type: none"> Empenho e Autonomia; Envolvimento e cooperação nas atividades; Apresentação dos trabalhos.
27 de abril	18	120 min	<ul style="list-style-type: none"> Expor os Projetos Individuais e outros trabalhos desenvolvidos; ao longo do ano letivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Preparação e organização dos trabalhos a expor e do espaço da exposição; Publicitação do evento. 	<ul style="list-style-type: none"> Promover a participação ativa dos alunos no processo de divulgação dos trabalhos realizados. 	<ul style="list-style-type: none"> Montagem da Exposição; Inauguração da exposição; Apresentação dos trabalhos. 	<ul style="list-style-type: none"> Máquina fotográfica; Legendas; Cartazes da exposição; Local da exposição. 	<ul style="list-style-type: none"> Fita-cola; Bostik; X-Ato; K-Line; Trabalhos a serem expostos. 	<ul style="list-style-type: none"> Empenho e Autonomia; Envolvimento e cooperação nas atividades; Apresentação dos trabalhos.

Anexo B. Enunciado da 1ª Fase da Unidade Curricular



Professor Carlos Domingos

FBAUL, Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Prática de Ensino Supervisionada

2014/15

Desenho A – 10ºD

Desenho Perspético/ Estruturação do Desenho

Objetivo: Aprender a observar e a estruturar o desenho. Realizar um conjunto de 6 desenhos perspéticos de espaços interiores/ exteriores do Colégio Pedro Arrupe.

Tempo: 23 de fevereiro a 27 de fevereiro (4 aulas de 60 minutos)

Sinopse: O processo de estruturação advém da necessidade de ajudar a compreender o objeto observado e do planeamento da sua representação. Assim, num desenho mais expressivo ou mais realista, antes de passar ao próprio ato de representar, é importante ter em consideração:

- a intelectualização do objeto que estiverem a observar - compreender a sua estrutura ao nível mais puro e simplificado.

Exemplo: analisar e identificar o eixo central do objeto, os planos e /ou superfícies que o constituem, as suas rectas e geratrizes.

- a sua relação com outros objetos (caso o objeto não se encontre “sozinho”) - compreender de que forma interagem e se influenciam.

Exemplo: analisar e identificar ângulos, proporções, e medidas em relação aos seus diferentes elementos e também ao que o envolve.

Conteúdos: Materiais, desenho mimético, procedimentos no desenho de observação (captação de informação visual, intelectualização da informação, e representação), processos de sintetização, processos de pormenorização.

Material: Base de acrílico transparente, folhas de acetato transparente de formato A4; duas canetas de acetato de cor e espessura diferentes; folhas brancas de formato A4; canetas pretas de diferentes espessuras.

Critérios de Avaliação:

- 5 desenhos miméticos: Desenhos com recurso à base de acrílico, realizados sobre folhas de acetato A4 com canetas de acetato. Esboços rápidos de estruturação do objeto de estudo - representação de elementos estruturantes como rectas, planos, linha do horizonte, ponto de observador, e rectas de profundidade.

- 1 desenho expressivo: Desenho sem recurso à base de acrílico, realizado sobre folha branca A4 com canetas pretas. Esboço expressivo do espaço envolvente e dos diversos elementos que o constituem – representação de elementos (que sobrepõem a estrutura previamente estudada) de forma liberta, expressiva, sem constrangimentos, sem medo de errar.
- T.P.C.: Desenhos de observação de espaços interiores/ exteriores com significado pessoal, e a sua publicação n Blogue da turma.



Professor Carlos Domingos

FBAUL, Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Prática de Ensino Supervisionada

2014/15

Desenho A – 10ºD

Enunciado – Projeto Individual “A Minha Viagem”

Objetivo: Concretização de caderno A4 de folhas brancas, todas ligadas entre si fisicamente por um dos seus lados de menor comprimento, ou seja, o caderno será posicionado “ao baixo” – possibilidade de leitura do caderno como um livro ou como um friso.

Tempo: 2 de março a 10 de abril (10 aulas de 60 minutos)

Sinopse: Concretização de um caderno A4 com uma narrativa visual sobre o percurso pessoal ao longo dos anos. A narrativa deve incluir um conjunto de páginas que reflita sobre o que caracteriza o passado do aluno, outro o presente, e por fim o seu futuro. Esta caracterização é livre de limitações, deixando ao critério do aluno a escolha dos apontamentos, dos retratos, perspetivas, espaços, ou até frases/ desabafos - momentos influentes aos seus sentimentos, e por sua vez, que o definem como indivíduo. A escolha do estilo de representação é livre – o importante é o aluno se expressar através do desenho e de descrições sobre o que é para ele determinado momento/ local/ objeto/ pessoa/ etc, ou seja, que sentimentos lhe são despertados por esse elemento.

Conteúdos: Materiais, desenho expressivo, planeamento e projeto, procedimentos no desenho expressivo (consciencialização dos sentimentos, intelectualização da informação, e representação), processos de sintetização.

Material: Folhas brancas de formato A4; folhas brancas de formato A5; fita-cola; imagens pesquisadas; materiais riscadores à escolha.

Critérios de Avaliação:

- Caderno A4/ Friso: Duas folhas A4 dedicadas à Parte 1 “Passado”, duas folhas A4 dedicadas à Parte 2 “Presente”, e outras duas folhas A4 dedicadas à Parte 3 “Futuro”.
- Caderno A5: esboços, estruturação e planeamento dos elementos a introduzir no Caderno A4/ Friso.
- T.P.C.: Desenhos relacionados com o tema do Projeto Individual, e a sua publicação n Blogue da turma.



Professor Carlos Domingos

FBAUL, Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Prática de Ensino Supervisionada

2014/15

Desenho A – 10ºD

Enunciado – Projeto Individual “Quem Sou Eu”

Objetivo: Concretização de uma composição gráfica em formato A2 que represente os sentimentos do aluno em relação a si próprio, e reflita os pontos mais positivos e negativos do seu carácter.

Tempo: 13 de abril a 22 de abril (6 aulas de 60 minutos)

Sinopse: Este projeto representa o culminar de todo um processo decorrido na disciplina de Desenho A ao longo do ano letivo - uma viagem ao interior do próprio aluno, refletindo sobre a sua identidade e expressando plasticamente de acordo com os seus sentimentos. Em função desta viagem, deste longo processo de consciencialização, pretende-se que o aluno compreenda o que o define positiva e negativamente, quais os seus medos e quais os seus desejos, o que o valoriza e o que pode fazer para se tornar num melhor ser humano.

Conteúdos: Materiais, desenho expressivo, procedimentos no desenho expressivo (consciencialização dos sentimentos, intelectualização da informação, e representação), processos de sintetização.

Material: Folhas brancas de formato A3; folhas brancas de formato A4; cartolina A2; fita-cola; imagens pesquisadas; materiais riscadores à escolha, materiais plásticos à escolha.

CrITÉrios de Avaliação:

- Cartolinas A2 (várias): concretização de estudos de materiais e técnicas (a aplicar na segunda parte);
- Cartolina A2: concretização final do segundo Projeto Individual.
- T.P.C.: Desenhos relacionados com o tema do P. I. no diário gráfico.

Anexo E. Enunciado da Visita de Estudo



Professor Carlos Domingos

FBAUL, Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Prática de Ensino Supervisionada

2014/15

Desenho A – 10ºD

Enunciado - Visita de Estudo “A Nossa Viagem”

Objetivo: Concretização de vários desenhos urbanos da baixa de Lisboa no diário gráfico.

Tempo: 13 de abril a 22 de abril (6 aulas de 60 minutos)

Sinopse: De características semelhantes a estes projetos, este adquire o nome de “A Nossa Viagem”, se pretende a concretização de vários momentos marcantes que tomaram acontecimento durante o percurso realizado nesta visita de estudo. Assim, neste caso específico, o desenho é realizado em função de um “Presente” que decorre ao longo de todo o dia, tornando-se no fim um registo de todos os momentos que para mais significativos, através de escrita ou desenho – objetos, locais, pessoas, conversas, etc..

Conteúdos: Desenho urbano, desenho expressivo, esboços espontâneos.

Material: Diário gráfico e materiais riscadores à escola.

Critérios de Avaliação:

- Desenhos realizados no diário gráfico.

Anexo F. Cartaz da Exposição

Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais

Crescimento Interior

Corredor das salas de Artes | 08-12 de junho

Exposição de trabalhos realizados pela Turma do
10ºA2D na disciplina de Desenho A :

Carolina Mendonça | Hussein Aly | Eva Monteiro
Matias Souza | Maria Gamito | Mariana Serra



Anexo G. Textos escritos pelos alunos do 10ºD: “O que é um bom desenho?”

Aluno A

Um desenho ganha qualidade quanto mais parecido estiver com o que se está a observar ou a pensar. Nem sempre isso acontece, e por isso mesmo o desenho não fica tão bom quanto podia ter ficado.

Um desenho pode ser bom para uns e para outros não, mas quanto melhor for maiores serão as probabilidades de ser admirado por todos.

Aluno B

Para mim um bom desenho é aquele capaz de ser admirado por qualquer observador. Para se conseguir um bom desenho, real e pormenorizado é preciso ser perfeccionista e rigoroso, ter atenção aos pormenores do que estamos a desenhar para que não falte nada e se torne tão parecido quanto o real.

Nem todos temos as mesmas capacidades e talentos, por isso há quem saiba desenhar melhor que outros e consiga mais facilmente fazer melhores desenhos.

Aluno C

Um "bom desenho" para mim é aquele que fica de acordo com as minhas expectativas, de acordo com o que eu imaginei. Por exemplo, se eu quero desenhar uma pessoa e se a imagino assim e se sai como imaginei então esse é um bom desenho ou, por exemplo, quando estou a observar e a desenhar e consigo que fique parecido ou igual com todos os pormenores que vejo então também considero um bom desenho.

Acho que um "bom desenho" tem de ser algo que tenha um significado para nós e que nos faça sentir bem com o que fizemos. Não tem de ter as linhas todas direitas ou não temos de preencher toda a página, por vezes basta até um pormenor para que fique um "bom desenho".

O que falha ainda nos meus desenhos, por vezes, é a perceção e a melhor observação do pormenor e a desistência a meio dos trabalhos porque acho que não estão a ficar bem ou tenho medo que não fique como quero.

Os meus autores favoritos são Gottfried Helnwein (desenho mimético), Banksy (arte urbana) e John Kenn (ilustração).

Aluno D

Na minha opinião um bom desenho tem de ter significado. Procuro sempre nos meus desenhos encontrar objetos ou lugares que tenham algum significado. Um bom desenho tem de conciliar técnica com a criatividade. Geralmente os meus desenhos que gosto mais e que acho que estão “melhores” são aqueles em que me diverti mais a desenhar e que significaram algo para mim e por isso investi mais neles. O material de desenho que gosto mais de utilizar são as canetas pretas de ponta fina e lápis de cor aguareláveis em parte porque foram os materiais que eu mais utilizei e por isso tenho mais prática.

Aluno E

Um desenho que não é feito por nós, mas que podemos achar interessante, pode, evidentemente, estar numa exposição ou museu, exposto numa galeria, desenhado no diário de alguém ou mesmo feito num insignificante esboço, entre outros.

Os meus trabalhos são, geralmente, realizados ou por iniciativa própria, onde me sujeito à representação de paisagens, lugares ou algo minimamente significativo para mim, ou devido aos temas propostos nas aulas de desenho pelo professor, habitualmente, para a sua execução no diário gráfico. Nestes, procuro sempre enquadrar no enunciado algo que me caracterize, seja um símbolo exterior ao desenho ou mesmo o meu traço, técnica e, eventualmente, expressão e rigor, conforme o desejado.

Os parâmetros pelos quais me guio na designação ou seleção de um “bom desenho” relacionam-se, maioritariamente, com a forma como realizo um projeto, em concreto, com o meu rigor, técnica, expressividade, entre outros.

Eu, pessoalmente, desenho de uma forma bastante rigorosa. Sou, posso dizer, demasiado precisa e exigente comigo, o que me torna, por vezes, pouco expressiva. Sinto-me prisioneira do perfeccionismo e agarrada, constantemente, ao pormenor. Esse é um dos aspetos que, aparentemente, são um ponto a melhorar no meu modo de representação do desenho. Outro fator que me influencia na execução de um trabalho é o medo constante de querer chegar mais longe, mas não acreditar nas minhas capacidades. Este medo acaba por ser diferente, porque não se relaciona com o meu traço ou técnica, mas com um receio pessoal, íntimo. Por fim, o último aspeto

com o qual me deparo e que me impede, em parte, de chegar mais longe no desenho, ou que sinto ainda falhar na realização de um trabalho proposto, é o facto de estar incessantemente presa aos números, às avaliações e às notas atribuídas a cada tarefa.

Seguidamente, os materiais que prefiro para desenhar são o carvão e a caneta preta, sobretudo, no desenho de observação, e os lápis de cor e aguarelas em temas específicos do diário gráfico, mas maioritariamente nos desenhos abstratos.

Voltando ao assunto inicial, a meu ver, um desenho é algo que simbolize ou que transmita algo, no mínimo à pessoa que o fez. Um risco, tome-se como exemplo, não é considerado um desenho se não tiver um significado, mais precisamente, se não transmitir alguma coisa à pessoa que o concretizou. Em boa verdade, se nos deparasse-mos com alguém que apresentasse um simples risco e que dissesse que este, eventualmente, seria um desenho, se não nos transmitisse absolutamente nada, seria provável que nos questionasse-mos em relação ao assunto. No entanto, se alguém nos apresentar um trabalho bastante complexo, cheio de cor, com a utilização de várias técnicas e numa escala de grande dimensão, a maioria acharia-o, com certeza, um desenho (ou mesmo uma verdadeira obra de arte), uma vez que, por ser tão complexo iria abrir bastantes possibilidades de interpretação, por parte de cada apreciador ou simples sujeito.

Com efeito, um bom desenho é um trabalho que transmite, de igual modo, algo, no entanto, algo bom.

Um aspeto interessante é que, teoricamente, nós (alunos), não só consideramos um desenho bom: antes de o professor o avaliar, devido aos aspetos que apresenta, ou seja, se for de observação, se está rigoroso; se for um retrato, se é expressivo; e se for abstrato, se retrata um sentido presente, mas simultaneamente se aparenta ser confuso. Mas também, depois de ser atribuída uma nota, quando avaliamos algo consoante os critérios de quem avalia. Isto para dizer que o aluno acaba por não ser totalmente consciente do que é realmente um bom desenho na visão de todos, mas sim da sua perspetiva. Efetivamente, a minha é que um bom desenho tem de nos ceder ou conduzir a algo de bom.

Em suma, é possível concluir que um desenho tem de transmitir algo à pessoa que o concretiza, todavia um bom desenho tem de significar ou simbolizar alguma coisa boa, agradável, ou que faça simplesmente lembrar uma memória, experiência ou vivência do sujeito em questão.